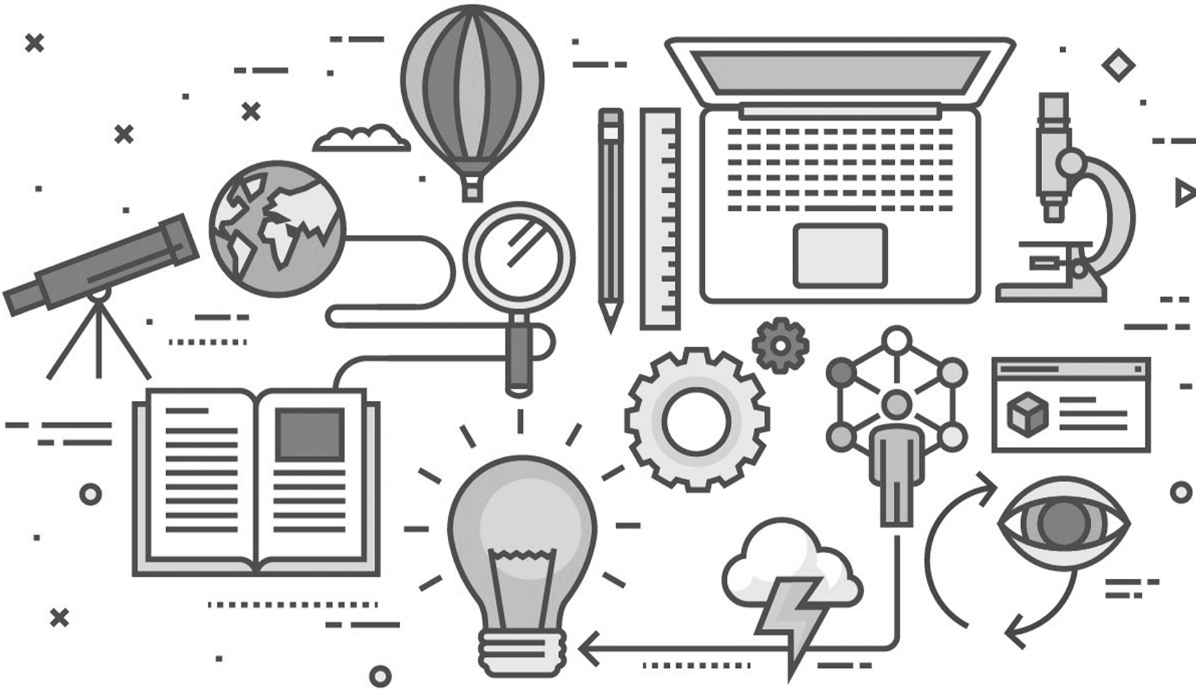


Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

3

Atena Editora
Ano 2021



Elói Martins Senhoras
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

3

Atena Editora

Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena
Editora
Ano 2021

Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana
3

Editora Chefe:	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária:	Janaina Ramos
Diagramação:	Camila Alves de Cremo
Correção:	Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte:	Luiza Alves Batista
Revisão:	Os Autores
Organizador:	Elói Martins Senhoras

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769 Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 3 / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-725-3
DOI 10.22533/at.ed.253211401

1. Educação. 2. Política púbica. 3. Sociabilidade humana. 4. Discente. 5. Docente. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

As Ciências da Educação se tornaram em um proeminente campo científico de estudos com ampla importância acadêmica na área humanística e crescente reverberação social de suas discussões em função dos desdobramentos em um novo paradigma técnico-científico-informacional de uma caracterizada Sociedade da Informação ou do Conhecimento.

Tomando a premissa de se olhar os fatos da realidade concreta para se projetar discussões teóricas, a presente obra indica o uso das Ciências da Educação e de uma abordagem multidisciplinar como estratégia teórico- metodológica funcional para uma imersão profunda na complexa tessitura social, permitindo assim a construção de rum rico debate.

Este livro, intitulado “Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana: A Realidade Discente e Docente 3”, apresenta vinte e três capítulos em cujas discussões existe um encadeamento lógico de construção de uma agenda de debates relacionados ao estudante e a mecanismos de sua avaliação, bem como sobre a formação e a prática docente.

À luz de diferentes recortes teórico-metodológicos, as discussões apresentadas nesta obra proporcionam ao leitor a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos, por meio da oferta de uma ótica multidisciplinar e multitemática enraizada no plural campo epistemológico das Ciências da Educação.

Fruto de um colaborativo trabalho de 46 pesquisadoras e pesquisadores brasileiros oriundos de todas as macrorregiões brasileiras, bem como estrangeiros do Chile, Espanha e Portugal, esta obra apresenta uma rica contribuição no mapeamento de temas com ampla relevância empírica para compreender os potenciais desafios e oportunidades da realidade de discentes e docentes.

Diante dos resultados apresentados em ricas discussões caracterizadas por um elevado rigor teórico-metodológico e um forte comprometimento com a construção dialógica de novos conhecimentos, o presente livro entrega uma acessível apreensão para um amplo público leigo ou especializado sobre temas relevantes e representativos no estado da arte do campo das Ciências da Educação.

Ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

SUMÁRIO

A REALIDADE DISCENTE E DOCENTE

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO: UM GRANDE DESAFIO PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

Data de aceite: 04/01/2021

Yony dos Santos
Programa de pós-graduação do mestrado
Professora da rede de Ensino Estadual
http://lattes.cnpq.br/9390380285573387

Helder Raniere de Castro Leite
Professor da rede ensino superior
http://lattes.cnpq.br/4745197748841362

Wanderley José de Oliveira
Professor pela Universidade Estadual de Goiás
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
http://lattes.cnpq.br/9829133582557591

RESUMO: Discutiremos a avaliação como um dos grandes desafios para o ensino-aprendizagem. Apresentaremos um breve panorama sobre as metodologias utilizadas para mensurar a aquisição do conhecimento, como abordaremos, de forma mais aprofundada, meios para lidar com a prática avaliativa. O principal critério de medição do aprendizado do sistema é a avaliação, e estar relacionada ao contexto educacional com um entrelaço no ensino-aprendizado, retirando assim conceitos negativos dela, para uma nova reformulação, na qual se permeia uma conquista mútua em alcançar o sucesso no processo avaliativo. A construção de uma nova proposta não pode ser algo pronto e acabado, tem que ser construído com novos olhares ,necessita ser de forma desafiadora para que reduza a polêmica de que a avaliação é uma forma de exclusão e inclusão, trazendo assim uma avaliação, com o objetivo de articular um tratamento moderno no ensino. Propõe-se um método significativo para o mundo moderno do XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Ensino/aprendizado; Contemporânea; Reflexão.

ASSESSMENT: A GREAT CHALLENGE FOR TEACHING AND LEARNING

ABSTRACT: We will discuss evaluation as one of the major challenges for teaching-learning. We will present a brief overview of the methodologies used to measure the acquisition of knowledge, how we will address, in more depth, ways to deal with evaluation practice. The main criterion for measuring the learning of the system is the evaluation, and being related to the educational context with an interlace in teaching-learning, thus removing negative concepts from it, for a new reformulation, in which a mutual achievement in achieving success in the evaluation process is permeated. The construction of a new proposal cannot be something ready and finished, it has to be built with new looks, it needs to be challenging to reduce the controversy that evaluation is a form of exclusion and inclusion, thus bringing an evaluation, with the aim of articulating a modern treatment in teaching. A significant method for the modern world of the 21st is proposed.

KEYWORDS: Evaluation; Teaching/learning; Contemporary; Reflection, reflection.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem, visa

promover o acompanhamento acerca do processo do aprender e despertar, no aluno, suas potencialidades. Assim, propicia o romper de paradigmas para uma possibilidade de construção e ressignificação do conhecimento já adquirido pelos alunos, para uma reflexão inovadora acerca, também, da formação de cidadãos críticos para a sociedade contemporânea. Dessa forma, a referente abordagem da avaliação com novo conceito entrelaça o professor e o aluno, que se projeta para o alcance do sucesso no processo avaliativo e, consequente, processo de ensino e aprendizagem.

Diante do tema avaliação, que é bem complexo, urge a implantação de uma construção de nova proposta avaliativa com novos olhares, de forma a lograr uma concepção para o ensino-aprendizagem e os desafios para o seu desenvolvimento.

Assim, discutir a avaliação requer analisá-la num contexto articulado com inovação e cautela, objetivando uma reflexão acerca da construção e desenvolvimento do saber avaliar. Além disso, traçar objetivos a fim de compreender a finalidade do saber avaliar e conceituar a existência de um sistema de ensino para o processo avaliativo se torna requisito principal para uma aprendizagem inovadora. Saber avaliar é construir os conceitos teóricos e sua relação intrínseca com a prática e o processo ensino e aprendizagem.

Estes, portanto, são conceitos para refletir a prática pedagógica, seus valores, princípios e objetivos.

A reflexão do professor com relação ao aprendizado do aluno é importante para a avaliação ter sucesso, pois avaliar tem um valor educativo, que precisa ser explicitado, e este valor está relacionado à construção do conhecimento do próprio aluno; tudo isto são novos olhares para um tema que é questionado por muitos autores que buscam desenvolver um novo paradigma para a avaliação.

AVALIAÇÃO UM BREVE PANORAMA

De modo geral, ao mencionarmos a palavra avaliação, verificamos que há muitos estudos relacionados. Assim, podemos perceber que existe uma característica que temos identificado, que é rigidez pedagógica, a qual se relaciona a um conjunto de elementos concatenados ao conteúdo. Encontramos uma profunda discussão, que é a de lidar com o processo de ensino e aprendizagem, trespassando de forma clara e bem sistemática, o objeto central que se chama “avaliação”.

Verifica-se que o termo “avaliação” sempre está pautado ao critério de medição do aprendizado, que busca um diagnóstico de rendimento e estatística ao sistema de ensino. Nessa perspectiva, deve-se observar e analisar o verdadeiro conceito de avaliação, que se trata de um processo de ensino-aprendizagem o qual deve ser uma construção de auxílio na aprendizagem, polarizando a sua melhoria e retirando os padrões de conceitos negativos.

Para Perrenoud:

> A avaliação privilegia os saberes e competências que podem se traduzir em desempenhos individuais e se manifestar através das questões de múltiplas escolhas ou dos exercícios aos quais se pode imparcialmente atribuir um certo número de pontos". No conjunto dos saberes e das competências valorizadas pelos planos de estudos, a avaliação tradicional delimita um subconjunto bastante restritivo e relativamente conservador às novas tendências. Perrenoud (1999, p. 73)

Diante da reflexão de Perrenoud, a avaliação é ainda uma obsessão de normas tradicionais, a qual privilegia os saberes e competências de alguns, por meio de formas desviadas para uma aprendizagem isolada e individual; assim, não facilita uma utilização de interpretação para o alunado e sim permite somente ao professor recolher evidências de uma análise da competência e habilidade dele, a partir de um instrumento de avaliação de múltiplas escolhas.

Segundo: Freitas

> O fenômeno da avaliação em sala de aula tem pelo menos três componentes. O primeiro deles é o aspecto instrucional – o lado mais conhecido da avaliação, pelo qual se avalia o domínio de habilidade e conteúdo em provas,[...]. O segundo componente, constituído pela avaliação do comportamento do aluno em sala de um poderoso instrumento de controle em ambiente escolar, já que permite ao professor exigir do aluno obediência às regras [...]. Finalmente, existe um terceiro aspecto: o lado da avaliação de valores e atitudes, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes. Freitas (2004, p.16)

Todos esses aspectos classificados por Freitas já são atuantes em sala de aula, fazendo do professor um dominador e controlador dos seus alunos. Dessa forma, a avaliação passa a não ser mais um processo de reflexão e conhecimento e sim um instrumento controlador de aprovação de comportamento em sala de aula.

Nesta mesma reflexão, Esteban destaca que, numa perspectiva de avaliação classificatória:

> Frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado [...] a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimento; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo com a ausência de conhecimento. Esteban (2001. p.16)

Partindo da definição de Esteban, o processo de ensino-aprendizagem é meramente instrumental; logo, deixando de compreender o processo de ensino em seus múltiplos conhecimentos, essa passa a ser apenas um ato de avaliar por avaliar, ou seja, classificatório.

Na perspectiva de propor um rompimento com essas práticas, as novas teorias, as

investigações, as construções e reconstruções da avalição demonstram que o processo ensino-aprendizagem deve buscar novos caminhos, para o alcance de qualidade e análise de produção de caráter processual para aprimorar a avalição.

Todas as dimensões e critérios da avaliação visam uma nova reformulação no sistema do ensino e aprendizagem no qual há fatores importantes: a relação didático-pedagógica do professor e do aluno, onde permeia uma conquista mútua entre eles para alcançar o sucesso no processo avaliativo.

A proposta aqui apresentada se dá por meio de uma visão panorâmica da avaliação no mundo contemporâneo, propondo um novo processo ensino-aprendizado, com contextualização, retirando-se a fórmula autoritária e torturadora da avaliação. Propõe-se trazer, assim, uma conduta reflexiva e sociocultural acerca do sistema de ensino-aprendizado, inovando com metodologias de ensino e formas de avaliar com vistas às práticas educacionais transformadoras, e propiciar o rompimento da recusa dos discentes, para realizar um processo avaliativo, como processo de aprendizagem e despertar a capacidade de reconstrução social, como reflexo do sistema de ensino.

UMA PROPOSTA PARA AVALIAÇÃO NO ENSINO APRENDZAGEM

As discussões sobre a avaliação como um novo processo para o ensino-aprendizagem já vêm acontecendo há muito tempo, desde os seus primeiros estudos, por vários teóricos, que buscam um olhar inovador para uma reflexão de formação de cidadãos críticos para sociedade contemporânea.

Faz-se necessária, portanto, a implantação de uma proposta de avaliação, que não pode ser algo pronto e acabado, mas precisa ser aprimorada em um saber construir e reconstruir novos olhares, por meio de uma nova concepção desafiadora que aparece na sua execução, tornando-se ao longo do tempo um processo de lutas, experiências e inovações. Com esses olhares para a avaliação, integrante do processo ensino-aprendizagem será possível, de forma organizada e centrada, para reduzir a polêmica conceitual acerca da avaliação.

É necessário que a avaliação esteja, no processo educacional, como um comprometimento de cidadania relacionada a políticas educacionais na perspectiva de comprovar que é possível reduzir os altos índices de insatisfação na repetência e evasão escolar, a partir da conquista da aprendizagem. A proposta é a retirada de uma função classificatória e competitiva, para uma reflexão acerca do processo educativo e formativo da avaliação, por meio de novas técnicas avaliativas palpáveis e confiáveis para o desenvolvimento e desempenho do aluno em sala de aula.

Diante dessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem do aluno é uma tarefa complexa e que exige um olhar de investigação, demonstrando novas tendências voltadas para o processo de técnicas mais qualitativas e que promovam um referencial teórico para

esse instrumento no sistema escolar. À vista disso, todas essas concepções políticas educacionais referentes ao tem a avaliação têm promovido várias tomadas de decisões em sua revisão teórica, a qual norteia uma ação sobre o ensino-aprendizagem e desperta nos alunos potencialidades, pois o processo avaliativo se faz presente em nossa vida, não somente no sistema de ensino. Sendo assim, não podemos reforçar a avaliação como uma força e poder de dominação, mas sim uma análise diagnóstica e de acompanhamento para compreender onde devemos melhorar, de modo a servir como ação democrática no processo ensino-aprendizado, encaminhando para o desempenho nos aspectos positivos.

Com essa concepção de avaliação para o ensino-aprendizado ganha sentido o ato educativo, com característica de ordem de formação humana por meio de uma concepção de conhecimento para os professores e introdutória para sua formação e conhecimento para os alunos.

Assim, apresentamos o questionamento: Como podemos falar de uma avaliação se ainda hoje usamos a avalição somente para verificar se o aluno memorizou os conteúdos? Esse conceito é aceito por muitos professores para aplicação da avaliação, mas quando inovamos com um novo refletir, refazer e reconstruir uma nova abordagem de avaliação para o século XXI, nos deparamos com uma concepção retórica de alguns professores, na qual questões primordiais de reflexão entre professor e aluno permeiam por uma informação redirecionada para um bom desempenho e reconhecimento do aprender do aluno através do seu próprio conhecimento. De conformidade a com Hoffmann:

> Se concebe a aprendizagem do ponto de vista comportamentalista, o professor define como uma modificação de comportamento produzida por alguém que ensina em alguém que aprende. O conhecimento do aluno vem dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. A prática pedagógica consistirá, então, na transmissão clara e explicita dos conteúdos pelo professor, apresentado exemplo preferentemente concreto (organização de estímulos).Essa situação, por si só, promoverá a aprendizagem, desde que o aluno entre em contrato com tais estímulos, esteja atento ás situações”. (HOFFMANN, 2014, p.54)

Na análise reflexiva da pensadora Hoffmann, o professor não será apenas um repassador de conteúdo e sim um analisador e articulador de saber e construtor do conhecimento com o intuito de uma aprendizagem diferenciada para os seus alunos, buscando estímulos para um aprender, um olhar e uma construção de tarefas na organização de um conjunto progressista para uma reflexão que configura valores, habilidades e práticas para uma educação ampla, a qual significa ir além dos estudos do processo de ensino-aprendizagem.

Articular uma avaliação com especificações inovadoras propõe um método significativo para o mundo contemporâneo. Esse desafio é assumir uma estrutura de saber articular o conhecimento do aluno e a didática do professor em sala de aula, não reproduzindo apenas os conteúdos ministrados, mas ir além de uma nova concepção

de estudos para o ensino- aprendizagem, para o processo de produção e transformação nessa nova tendência inovadora. Em uma educação com liberdade e com tratamento de forma mais expressa ao saber histórico do aluno, através da avaliação diagnostica, busca-se transformar em manifestações significativas para o professor e o aluno.

Segundo Rabelo::

> Por isso, torna-se necessário realizarmos análise mais cuidadosa dos pressupostos teóricos que norteiam e determinam as diferentes posturas filosófico-pedagógicas, traduzidas em ação educativa na prática de nossa escola. Precisamos ter condições de optar mais conscientemente na construção de toda a proposta de trabalho educativo, pois somos em última instância, os únicos responsáveis pelos seus aspectos filosóficos, pedagógicos, metodológicos, curriculares e, naturalmente, avaliativo. Rabelo (1998. p.37):

No mínimo, uma proposta de avaliação deve manter coerência, guardar relações com a proposta de ensino realizada, pois esta acaba determinando a outra, especialmente no que diz respeito à fundamentação teórica. Diante da reflexão de Rabelo, uma ação educativa deve ser construída com um alicerce sólido para o processo avaliativo, calcada em atos de conhecimento, propondo um processo de conquista na realização da avaliação para os alunos, através de metodologia que possa privilegiar os estudos, como uma instância de instrumento que auxilie na aprendizagem e qualidade do ensino, iniciando-se um desafio para prática pedagógica.

Todas essas mudanças tornam-se um estudo cauteloso, que não pode ser pronto e acabado, deve-se ter várias articulações teóricas para uma busca de poder sanar o vínculo de que a avaliação é vista com uma fonte somente de medição.

De acordo com Both:

> Sabemos que a avaliação não se prende unicamente a exercer de forma pontual sua função na relação com aprendizagem. Ela igualmente cumpre funções curriculares, identificando quais são os conteúdos mais relevantes na composição de um tema de determinada disciplina que integra a grade curricular de um curso. (Both, 2012.p.43)

Nesse sentido, a avaliação é uma ação-reflexiva, interligada na construção e realização do saber avaliar através de intenções integradas ao conteúdo ministrado com a complexidade do ensino-aprendizado; além disso, propondo concepções de interpretações diversas para que as razões da avaliação sejam instrumentos de dimensões valorizadas e não mais uma discrepância de medir somente o aprendizado em sala de aula.

A AÇÃO AVALIAR

A ação de saber avaliar convém ser desmistificada, tornar a prática avaliativa necessária para uma corrente de aceitação e diretamente proporcional à perspectiva

de uma educação com novas tendências no processo de ensino-aprendizagem, pois avaliar a aprendizagem do aluno é saber olhar o conhecimento, de forma a selecionar as ideias e estratégias pedagógicas e operacionais em um conjunto de êxito educacional para o professor e o aluno.Com base nessa visão, infere-se que a prática da avaliação compromissada em auxiliar o aluno no seu contexto de aprendizagem e suas perspectivas político-sociais são fatores que influenciam no sucesso de sua aprendizagem.

Depreende-se, portanto, que a ação de avaliar é mais que uma simples prova ou outro instrumento de avaliação que deixa os alunos apavorados; é o saber ensinar e o saber avaliar, contextualizando o conhecimento já adquirido e processando em uma conduta essencial para uma avaliação com objetivos de compreender o verdadeiro aprendizado do aluno. Por conseguinte, a melhoria do ensino no processo avaliativo é um desafio constante para todos, tanto no ambiente escolar como na sociedade contemporânea.

E, assim, a proposta de avaliação reflete numa educação reflexiva no contexto e prática da avaliação. É uma construção que, a partir de análise crítica e reflexiva da educação, em que as teorias, as reflexões e as práticas propostas possam arremeter a um novo processo de reflexão sobre o ensino-aprendizagem e aprofundamentos teóricos de ser um professor pesquisador em Educação. “Ensinar é necessariamente estar em relação com o outro para transformá-lo. É julgar o contexto; é confrontar-se com o caráter da interação social”. (CLERMONT,2006,p.349)

Portanto, o conhecimento é o objeto principal da avaliação, sujeito na interação de sucessivas construções que resultam das relações de elaboração de novas estruturas as quais buscam a ideia central para sua teoria operacional, assimilando mudanças progressivas na estrutura qualitativa e quantitativa na relação de conhecimento da educação e do ensino-aprendizado.

O educador busca fundamentos teóricos e assimilação que consistem na criação reflexiva de experiências construindo o seu próprio saber. Ao longo do processo, a aprendizagem implica relacionar novas informações com estruturas conceituais que devem preocupar-se com o ponto de partida, investigando a estrutura de uma nova análise de avaliação lógica existente na aprendizagem como âncora das novas ideias educacionais.

Com esse novo pensar, seremos capazes de observar e solucionar os problemas, viabilizando o fortalecimento do ensino-aprendizado, desenvolvendo-o com prudência, pois buscamos, de forma constante, a melhoria do aprender, do ensinar, do compreender e do interpretar a qualidade do ensino, a qual significa uma mudança ou ressignificação metodológica dos professores.

CONCLUSÃO

Como podemos perceber, o tema avaliação tem diferentes abordagens, faz parte constante da nossa vida na área pedagógica e social, ressaltando a importância de sua

reflexão no saber avaliar e ensinar.

Este estudo sobre avaliação: um grande desafio para o ensino aprendizagem buscou trazer um ato de reflexão sobre as avaliações para os nossos alunos. A avaliação sempre tem dois fatores importantes, que é o professor e o aluno, protagonistas do ato de avaliar e ser avaliado; ambos buscam sucesso, mas para o aluno é sempre vista como uma tortura. Nessa perspectiva, o professor deve proporcionar um ambiente de aprendizagem de modo que o aluno fortaleça o aprendizado, por meio de novas técnicas de ensino, de avaliação e construção de instrumentos de avaliação.

Diante dessa análise da avaliação para o processo ensino-aprendizagem, o professor deve valorizar o conhecimento dos alunos; transformar em uma referência completa para uma atuação concreta o ato de avaliar e trazer benefício para o seu ensino-aprendizagem oportunizando, assim, um novo panorama para avaliação, que é complexa.

Portanto, o verdadeiro desafio da avaliação é como saber avaliar, e essa avaliação ministrada em sala de aula deve ser diferenciada, dando valor ao conhecimento dos alunos e propondo um acompanhamento e uma ressignificação de conhecimento com a ajuda do conhecimento do professor; dessa maneira, a gnose será construída de forma produtiva e conjunta.

REFERÊNCIAS

BOTH, I.J, **Avaliação," voz da consciência" da aprendizagem**/ Ivo José Both - Curitiba: InterSaberes,2012. p. 43. (Série Avaliação Educacional)

CLERMONT, Gauthier.(et al). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**.2º ed;Unijuí, R: Ed.Unijuí, 2006. p.349.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novossentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p. 16-17.

FREITAS, L.C. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação**. Educação & Sociedade, v.25, p.86, Campinas abr.2004. p.16.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: **Da Excelência à Regulação das Aprendizagem – Entre Duas Lógicas** / Philippe Perrenoud: trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 73.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: Novos tempos, novas práticas**/Petrópolis: vozes,1998. p. 37.

VI – FIPED: **FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA**. Santa Maria Rio Grande do Sul. 30 de julho a 01 de agosto de 2014. p. 54.

CAPÍTULO 2

A MELHORIA DO DESEMPENHO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO ATRAVÉS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 02/10/2020

Carlos Varela Gil
Faculdade de Direito. Cadiz University
Algeciras, Cádiz (Espanha)
https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1031917

RESUMO: O trabalho mostra como o sistema de avaliação pode servir, além de avaliar o aluno, para aumentar seu desempenho acadêmico. Este estudo explica as características da avaliação contínua que é utilizada como sistema de avaliação da disciplina e os resultados positivos alcançados com ela.
PALAVRAS-CHAVE: Sistema de avaliação, avaliação contínua, desempenho acadêmico.

IMPROVING THE PERFORMANCE OF THE UNIVERSITY STUDENT THROUTH THE EVALUATION SYSTEM

ABSTRACT: The paper shows how the evaluation system can use, in addition to evaluating the student, to increase their academic performance. This study explains the characteristics of the continuous assessment (that is used as an evaluation system for the subject) and the positive results achieved with it.
KEYWORDS: Evaluation system, continuous assement, academic performance.

1 I INTRODUCCIÓN

La función principal que tradicionalmente ha desempeñado la evaluación ha sido asignar a cada alumno un número, una letra o una palabra que permitiera al resto de la comunidad identificar el grado de conocimientos que había adquirido dicho alumno en una materia determinada. En la universidad esto se podía apreciar especialmente en las carreras de letras, donde la calificación dependía de la nota de un examen realizado al final del año académico.

Con la llegada del "Plan Bolonia" las cosas parece que han cambiado algo. Por lo menos, las asignaturas ya no son anuales, sino cuatrimestrales y, por tanto, en el peor de los casos el alumno ya no se examina al final del curso académico, sino cada medio curso académico (cuando termina el cuatrimestre). También "Bolonia" fomenta una metodología distinta en la que la clase magistral, si bien sigue ocupando habitualmente el papel principal dentro del aprendizaje, ahora convive con otras formas de enseñanza. Todas ellas, o por lo menos un buen número, orientadas a que el estudiante cambie su rol y pase de ocupar una posición meramente pasiva en su aprendizaje a participar activamente en él. Así, junto a las explicaciones del profesor, se fomentan las clases prácticas, los seminarios o grupos de discusión, los trabajos, las exposiciones en el aula, etc. En realidad, nada que antes algunos

profesores no hicieran. La diferencia, además de los nuevos canales de información y comunicación aparecidos, es que este tipo de prácticas han tratado de generalizarse entre los docentes.

Todas estas actividades contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos, pero siempre que estén correctamente diseñadas y, además, siempre que disfruten de un peso real en la calificación final. Es en este segundo condicionante en el que nos vamos a centrar en el trabajo que presentamos a continuación. En concreto, en cómo el sistema de evaluación puede incidir en el aprendizaje del alumno.

2 | EL SISTEMA DE EVALUACIÓN COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Independientemente del tipo de actividades previstas en la asignatura impartida, complementarias en mayor o menor medida a la clase magistral, el sistema de evaluación elegido para valorarlas es esencial para incentivar el esfuerzo y aprendizaje de los alumnos.

En este capítulo nos centraremos en la descripción del sistema utilizado en mis asignaturas desde hace ya muchos años y que parece contribuir a aumentar la dedicación del alumno a las mismas y a mejorar sus resultados y conocimientos.

En relación con este sistema de evaluación, para que sea eficaz es necesario que el estudiante lo conozca desde el primer día. Por ello, al presentar la asignatura dedico alrededor de 20 minutos a explicarlo con claridad. En realidad –digo a mis alumnos– no se trata de un sistema de evaluación, sino de dos: uno basado en una evaluación continua y otro que consiste únicamente en la realización de un examen final.

Comenzando por el segundo de ellos, la evaluación basada en un examen final es muy sencilla. La calificación del alumno se corresponderá con la nota que obtenga en el examen que, en el periodo oficial fijado por la Facultad, celebremos de la asignatura en el mes de febrero. Sin más. Y sin ningún otro requisito. Quien decida acogerse a esta forma de evaluación no tendrá más exigencia que la de realizar el examen en la convocatoria oficial de febrero y la calificación obtenida será la que se recoja en su acta de notas: 5, Aprobado; 7, Notable; 9, Sobresaliente; y 10, Matrícula de Honor.

Frente a esta forma de evaluación, la otra a la que se puede acoger el estudiante es la evaluación continua. Ésta es, sin lugar a duda, la recomendable (y la que encarecidamente recomiendo a mis estudiantes), pues aumenta tanto los conocimientos que se adquieren en la asignatura como los resultados académicos. A través de ella, teniendo como objetivo promover que los alumnos trabajen de forma continuada durante el cuatrimestre, se realizan tres exámenes parciales: uno a mediados de noviembre; otro a mediados de diciembre y un tercero a finales de enero. Y cada uno de ellos es eliminatorio, por lo que quien consiga aprobar el primero no se tendrá que examinar de ese contenido ni en el segundo ni en el tercer parcial. Ahora bien, como la materia es una y las instituciones tratadas están interconectadas, se informa al alumno de que es necesario seguir recordando los temas ya

evaluados, pues los conocimientos adquiridos en ellos son muchas veces necesarios para resolver los problemas planteados en los parciales siguientes. Por ejemplo, difícilmente se podrá entender bien la transmisión de la propiedad a través de la *traditio* (2º parcial) si han olvidado las nociones básicas del negocio jurídico (1er parcial).

Atendiendo a lo señalado, ya desde la primera prueba de conocimiento nos planteamos la consecución de tres objetivos:

> 1º) que el alumno se ponga a estudiar en serio lo antes posible, pues el primer examen parcial lo tiene cuando sólo ha transcurrido un mes y medio desde el comienzo de la asignatura; cuando la materia todavía es abarcable incluso para los alumnos menos diligentes.
>
> 2º) que ese grado de conocimiento adquirido al prepararse la prueba le permita entender mejor la materia que se explique después. Porque difícilmente el conocimiento de una asignatura se puede trocear y repartir en cajones estancos, sino que todo está interrelacionado, con lo que es necesario haber asimilado lo previo para comprender lo futuro.
>
> 3º) que los conocimientos básicos se vayan adquiriendo lo antes posible para que dé tiempo a asimilarlos (a base de repetirlos y aplicarlos) antes de que finalice el cuatrimestre.

Como vemos, la primera medida para incentivar el esfuerzo del alumnado contenida en el sistema de evaluación continua es realizar tres exámenes parciales: ello obliga al alumno a, como mínimo, estudiar la semana previa a cada uno de estos exámenes, con lo que –en el peor de los casos– se aumenta notablemente el número de horas dedicadas a la asignatura (partiendo de la base de que gran parte de los estudiantes no empiezan a prepararla hasta que el examen final está muy próximo). Además, a esta medida se acompañan otras accesorias que también están dirigidas a conseguir que el alumno aumente su grado de esfuerzo: posibilidad de superar la asignatura durante la evaluación continua; posibilidad de aprobar por partes durante el curso, independientemente de la convocatoria; ventajas en la calificación por superar la asignatura a través de la evaluación continua; la posibilidad de presentarse a subir nota; o la necesidad de asistir a clase y realizar los 5 casos prácticos planteados.

> 1. La primera de estas medidas es la posibilidad de aprobar la asignatura en el periodo de evaluación continua. Es decir, quien supere los tres exámenes parciales que se realizan a lo largo del cuatrimestre (durante el periodo lectivo) no deberá acudir al llamamiento oficial de febrero, sino que la asignatura estará aprobada y la calificación que se le asignará será la nota media de las tres pruebas. De este modo, esforzarse durante el cuatrimestre tiene una ventaja importante: se le libera de concurrir a la convocatoria oficial de febrero, con lo que se dispone de más tiempo para preparar aquellas asignaturas en las que sí se tenga que presentar.
>
> 2. La segunda de estas medidas es la posibilidad de aprobar la asignatura por partes, es decir, quien se acoja al sistema de evaluación continua disfrutará del

privilegio de que se le guarden las partes aprobadas, por lo que en la convocatoria oficial de febrero, junio o septiembre sólo concurrirá con aquella/s de las tres partes que tenga suspensas. Las que ha ido superando quedan salvadas y no se tendrá que volver a examinar de ellas durante el curso académico.

3. Otra medida tendente a fomentar el trabajo continuado del alumno durante el cuatrimestre es las ventajas que obtiene el estudiante en su calificación final si supera la asignatura en la fase de evaluación continua.

En este sentido, aquellos alumnos que durante el cuatrimestre obtengan de media en las tres pruebas que se realizan una puntuación de 4,5 o más, estarán aprobados; quienes alcancen una nota mínima de 6, obtendrán Notable; 8, Sobresaliente; 9, Matrícula de Honor.

Si en el periodo de evaluación continua no se superan las tres pruebas y se ha de acudir con alguna/s de ellas a la convocatoria oficial de febrero, existe una cierta penalización: para aprobar se seguirá requiriendo una media de 4,5; pero para obtener Notable, 6,5; Sobresaliente, 8,5; Matrícula, 9,5.

Y si tampoco en la convocatoria oficial de febrero se consigue superar la asignatura, en las convocatorias de junio o septiembre se penalizará todavía un poco más: se seguirá aprobando con 4,5, pero para obtener Notable se requerirá una media de 7; Sobresaliente, de 9; y Matrícula de Honor, de 10.

Por esta razón conviene esforzarse durante el periodo lectivo, mientras se imparte la asignatura, y no después (en el periodo de exámenes), pues el rendimiento que se obtiene del trabajo continuado en el cuatrimestre es mayor. En cualquier caso, el día de la presentación de la asignatura, al explicar este sistema de evaluación, se deja claro que para aprobar la materia mediante el sistema de evaluación continua se necesita, como mínimo, una nota media de 4,5. Pero no sólo eso, también que en cada uno de los tres exámenes parciales se obtenga una nota mínima de 4. Por debajo de ella no se hace media y el alumno se tendrá que volver a examinar de esa parte nuevamente.

Además, en sintonía con lo anterior, si todas las notas obtenidas en las pruebas parciales tienen una calificación mínima de 4, pero la media no llega a 4,5, el alumno tampoco habrá superado la asignatura y deberá examinarse de aquellas partes cuya puntuación no alcance el 4,5 (salvando las que sí lo hagan). Por ejemplo: si un alumno obtiene un 4 en la primera prueba, un 4 en la segunda y un 4,5 en la tercera, salvaría la última parte, debiendo examinarse nuevamente de las dos primeras.

4. Igualmente, se pretende fomentar el esfuerzo permitiendo a los alumnos que han superado todas las pruebas en la evaluación continua pero no están enteramente satisfechos con su nota final, presentarse para subir nota en la convocatoria oficial de febrero a aquellas partes que estimen convenientes. En ese caso, con el objeto de animarles a volver a estudiar la asignatura y, de esta manera, asentar todavía más los conocimientos ya adquiridos, se asume el compromiso de respetar siempre la nota más alta. Es decir, si el alumno que se presenta a subir nota obtiene en

este examen una calificación inferior a la que trataba de superar, se le mantiene la antigua. Siempre, eso sí, que la nueva calificación no sea inferior a 3. Si es así, si un alumno que se presenta a subir nota saca menos de un 3 pone en evidencia no sólo que sus conocimientos adquiridos durante la evaluación continua todavía no están asentados, sino también que no ha realizado ningún esfuerzo por mejorar: sólo se ha presentado a probar suerte. Ello denota un comportamiento poco responsable y, además, supone un gasto de recursos innecesarios, por lo que para tratar de erradicarlo se utiliza esta penalización.

5. Finalmente, con el objeto de que los alumnos estén al día en la materia que se va explicando y para que sean capaces de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, para acogerse al sistema de evaluación continua y poder disfrutar de todas sus ventajas se les exige dos requisitos: 1º) asistir, como mínimo, al 80% de las clases. Para la verificación del cumplimiento de este presupuesto, al final de cada clase se les facilita un listado donde ellos han de firmar; 2º) realizar los 5 casos prácticos que están programados escalonadamente a lo largo del cuatrimestre. En este sentido, tras las explicaciones en clase (una vez que se ha avanzado mínimamente en el desarrollo del programa de la asignatura) se facilita a los alumnos a través del campus virtual un supuesto práctico y se les deja una semana para que lo resuelvan. Pasado ese tiempo, el estudiante debe entregarlo resuelto en el campus virtual e inmediatamente después, cerrado el plazo de entrega, se explica en clase.

Mediante la realización de estos casos, los alumnos aprenden a aplicar los conocimientos teóricos a los supuestos prácticos, un aprendizaje esencial para su posterior desarrollo profesional. Para ello, se les indica el método que deben utilizar y se fomenta que voluntariamente se reúnan en grupos de discusión para tratar de resolver el supuesto correctamente. De esta manera, se promueve el trabajo en equipo, la capacidad de argumentación y el aprendizaje colaborativo. No obstante, se deja claro que la entrega de cada caso es individual y que después del trabajo en grupo, cada alumno debe redactar él mismo su caso (para obligarles a realizar una última reflexión en solitario y a familiarizarse con el lenguaje jurídico). Además, se les advierte de la importancia de esforzase de verdad en el caso práctico, pues ello les preparará mejor para afrontar con mayor solvencia las preguntas de los exámenes parciales, muchas de ellas redactadas en forma de pequeños supuestos prácticos.

Como se puede comprobar, el sistema de evaluación se basa en actividades e incentivos. Ambos, con el objeto de que el alumno esté informado suficientemente desde el principio, se explican detenidamente el día de la presentación de la asignatura y se detallan minuciosamente en la guía que se les facilita al incorporarse a clase el primer día. Además, con el objeto de que en todo momento puedan seguir el desarrollo de la materia que se evalúa y la fecha en la que están programadas cada una de las actividades previstas, se publica un cronograma en el que se detalla, semana a semana, las horas de clase con su contenido, las fechas en las que se deben entregar los 5 casos prácticos, las fechas en

las que se realizarán los 3 exámenes parciales, así como los días en los que se organizan tutorías colectivas previas a cada parcial y las horas de estudio que han de dedicar a la asignatura.

3 | CONCLUSIONES

Después una larga experiencia aplicando este sistema de evaluación considero que los resultados obtenidos son muy positivos por las siguientes razones:

1. Porque se consigue que el alumno medio estudie más (se va organizando su trabajo continuado a través de continuos casos prácticos y exámenes parciales de ineludible cumplimiento).

2. Porque el trabajo se distribuye a lo largo del cuatrimestre, con lo que se deja tiempo para que la materia explicada y estudiada se vaya sedimentando paulatinamente. Y además, porque al existir una clara interconexión entre todos los temas de la asignatura, los conocimientos previos facilitan el aprendizaje de los sucesivos.

3. Porque se consigue que el alumno esté conectado a las clases (a través de la asistencia cuasi-obligatoria) y a la asignatura (mediante los casos prácticos y los exámenes parciales) durante todo el cuatrimestre.

4. Y porque, como consecuencia de todo ello, el aprendizaje final del alumno es mayor y más duradero, tal como reconocen ellos mismos tiempo después de terminar la asignatura o como lo hacen muchos de los docentes que explican materias conexas en cursos superiores.

CAPÍTULO 3

DIFICULDADE EM TRABALHAR SOBRE SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES NAS ESCOLAS: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS DE 2000 A 2017

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 01/10/2020

Maria Cristina Rocha Silva
Lagarto/SE
http://lattes.cnpq.br/0925775067258120

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo principal analisar quais as dificuldades dos docentes em trabalhar sobre sexualidade com os adolescentes na escola. O método adotado foi do tipo bibliográfico, em que foram coletados dados e informações do SciELO, CAPES, livros, textos, teses, documentos, artigos científicos, BIREME, LILACS. Os principais resultados foram: preconceito, influência da mídia, da religião criando mitos, vergonha, falta de embasamento-teórico, do espaço escolar, jogam a responsabilidade nos docentes de Ciências e Biologia. Concluir, que todos os docentes da escola deveriam ter conhecimento sobre sexualidade, porém a escola depositar toda a responsabilidade, nos professores de Ciências e Biologia, mas o assunto dever ser trabalhado em todas as disciplinas. Por isso, é necessário que todos os docentes e funcionários tenham uma formação continuada para que possam trabalhar em conjunto para obter uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade dos docentes. Sexualidade. Adolescentes. Escola.

DIFFICULTY TO WORK ON SEXUALITY WITH TEENS AT SCHOOLS: AN ANALYSIS OF RESEARCH FROM 2000 TO 2017

ABSTRACT: The present research has as main objective to analyze the difficulties of teachers in working on sexuality with teenagers at school. The method adopted was bibliographic, in which data and information from SciELO, CAPES, books, texts, theses, documents, scientific articles, BIREME, LILACS were collected. The main results were: prejudice, influence of the media, of religion creating myths, shame, lack of theoretical foundation, of the school space, the responsibility of the Science and Biology teachers plays. To conclude, that all teachers of the school should have knowledge about sexuality, but the school should place all the responsibility on teachers of Science and Biology, but the subject should be worked on in all subjects. Therefore, it is necessary that all teachers and staff have a continuous training so that they can work together to obtain meaningful learning.

KEYWORDS: Difficulty of teachers. Sexuality. Adolescents. School.

1 | INTRODUÇÃO

Adolescência é uma fase em que os adolescentes passam por um processo de transformação da infância para a vida adulta, que se desenvolve de maneira física, mental, emocional, sexual e social. Segundo Valverde (1997):

> A adolescência é uma etapa do ciclo vital de transição entre criança e o adulto que se caracteriza pelos seguintes níveis de desenvolvimento físico, mental, emocional e social. Assim, os desafios enfrentados pelas adolescentes, são considerados o desenvolvimento próprio em que incluem adaptação ás mudanças fisiológicas e anatômicas em relação a integração de uma maturidade sexual em um modelo pessoal de comportamento, ou seja, o estabelecimento de uma identidade individual, sexual e social (p. 81).

Diante destas informações, a adolescência está dividida em três fases: pré-puberdade, puberdade e pós-puberdade. A pré-puberdade é o desenvolvimento físico acelerado, que aproxima o corpo da criança a um corpo adulto, portanto, é uma fase de conflitos psíquicos e emocionais, em busca da própria identidade. A puberdade inicia aos 13 anos, com a maturidade dos órgãos reprodutores. Já, a pós-puberdade ocorre na faixa etária entre 15 aos 19 anos, é uma fase de cobranças sociais e formação da própria identidade. Para Chipkevitch (1995):

> A puberdade corresponde às modificações biológicas, às transformações biopsicossociais em que se inserem. O conceito de puberdade está relacionado aos aspectos Físicos e Biológicos do indivíduo, iniciando-se por volta dos 9/10 anos de idade aos 20 (p.67).

Compreender, que a adolescência é uma fase, em que ocorrer mudanças corporais, marcadas por mudanças morfológicas e fisiológicas no corpo dos adolescentes, com o surgimento da capacidade de fecundação. Portanto, essas transformações no corpo, são induzidas, pela produção de hormônios sexuais, na fase da puberdade. Conforme, Rappaport (1997), “a puberdade marca a adolescência do ponto de vista biológico e possibilita a aquisição de um corpo adulto, com acesso à expressão da sexualidade e da capacidade reprodutiva” (p.43).

A sexualidade surge definida com características morfológicas, fisiológicas e psicológicas relacionadas ao sexo. Mas, esse conceito tem sofrido inúmeras e profundas transformações ao longo dos tempos, acompanhando as transformações históricas e sociais da humanidade. Segundo Santana (2013): “o conceito de sexualidade refere-se ao dado sexual que se define pelas práticas erótico-sexuais, nas quais os indivíduos se envolvem, pelo desejo e atração que leva a sua expressão (ou não) através de determinadas práticas” (p.1).

Para Weeks (1992),

> A sexualidade é um fenômeno social e histórico, dado e moldado pela interação social, que só pode ser compreendido pelo contexto de uma determinada época, mas também, é uma experiência pessoal que possui significados atribuídos aos corpos e às possibilidades sexuais que contribuem para nossa formação pessoal (p.77).

Além disso, a sexualidade possui um aspecto central do ser humano ao longo da vida que incluir o sexo, gênero, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer,

intimidade e reprodução. Portanto, a sexualidade é uma experiência, que se expressa, por meio de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. De acordo, com Filho (2005) "a sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais" (p.130).

Vale ressaltar, que o sexo é dado por características biológicas: nasce macho ou fêmea, da espécie humana. Para, Filho (2005):

> O gênero dá significado ás distinções entre os sexos, ele transforma seres biologicamente machos e fêmeas em homens e mulheres, seres sociais. Se há diferenças biológicas entre os sexos, não são elas que determinam as desigualdades entre eles (p.138).

Logo, o gênero é o aspecto cultural que diferencia a dimensão biológica da dimensão social, que se refere à forma de identificar e ser identificado, como homem ou mulher numa construção social do sexo. Por isso, a sexualidade faz parte da personalidade de cada indivíduo, é construído a partir do objeto individual de desejo. De acordo com Muniz (2007), "o conceito de gênero é o modo como a sociedades olham as pessoas do sexo masculino e as pessoas do sexo feminino" (p.1).

Portanto, a iniciação sexual é um evento marcante na vida dos adolescentes, ao descobre novas experiências, podem ser inseridos em um grupo de vulnerabilidade, como gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis. Conforme Cano (2000):

> A iniciação sexual precoce entre adolescentes tem acarretado, numa preocupação cada vez maior, entre profissionais de saúde, pais e professores, em decorrência da falta de conhecimento sobre concepção e uso de contraceptivos. Portanto, o exercício da sexualidade traz implicações no processo reprodutivo e na própria saúde do adolescente (p.50).

Vale ressaltar, que a escolar é o espaço adequado para se questionar, aprender e formar cidadãos capazes de tomar decisões. Segundo Castro (2009):

> Definem o espaço escolar como um âmbito enriquecedor para se trabalhar o tema sexualidade, tendo o professor como um elemento importante na transmissão do conteúdo. Além disso, os adolescentes passam a maior parte do tempo na escola (p.45).

Compreender, que o ato de ensinar sobre sexualidade não depende só dos professores de ciências, mas de todos os docentes que fazem parte da instituição junto com toda a equipe escolar, que devem estar preparados para dialogar sobre o assunto. De acordo com Brasil (2009):

> A orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como "algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida". Fala-se em "necessidade básica",

> “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo”, sobre o que os sujeitos, principalmente os adolescentes, precisam ser informados indicativos normalizadores da sexualidade. Ela é vista sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais (p.85).

Porém, os professores oriundos de uma geração marcada pela repressão sexual, carregam preconceitos, tabus, influencia religiosas, mitos e a falta de informação, dificultando a discussão sobre assunto. Para Morais (2007), “a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, e entre as causas, a falta de motivação, o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes” (p.2).

Entretanto, é necessário a reformulação de conceitos, espaço escolar de trabalho, condizente com os problemas que envolver a sexualidade na adolescência. Além disso, o docente tem o papel de orientar, criar momentos de reflexão e criatividade, para resolução de problemas e construção da autonomia do adolescente. De acordo com Prigol (2008):

> As estratégias possibilitam a criatividade, desinibição e participação dos alunos, fazendo com que se sintam motivados e envolvidos com a problemática que, consequentemente, facilitar a reflexão e a significação do conteúdo abordado (p.10).

Compreender, que a liberdade sexual ainda está acompanhada de preconceitos, falta de diálogo na família, na escola, a maioria dos adolescentes permanece relativamente, ignorante sobre fatos elementares da sexualidade, o que provoca conflitos em seus comportamentos, porque não conseguir definir os seus limites e responsabilidades. Segundo Dias (1999),

> A falta de comunicação sobre sexualidade entre pais e filhos é marcada por uma ambiguidade em que ambas as partes reconhecem o problema, mas evitam enfrentá-lo. Por exemplo, a orientação sexual poderia levar a iniciação sexual precoce? Ou a falta de orientação poderia resultar em doenças ou gravidez indesejada? Pois, pode-se afirmar, que a sexualidade se encontra cercada por tabus que impendem o diálogo franco. Além disso, os pais jogam toda a responsabilidade na escola para discutir o assunto (p.77).

Sendo assim, é evidente a necessidade dos pais, dos docentes e de todos que estão presente no dia a dia desses adolescentes, dialogarem sobre a sexualidade para sanar as dúvidas existentes, para evitar uma gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. Além disso, para Morola (2011) “a sexualidade humana é definida como uma dimensão biológica produzida no contexto social, cultural e histórico, no qual o sujeito se encontra inserido, na construção da sua identidade” (p.23).

A partir do que foi apresentado anteriormente, a presente pesquisa tem como objetivo, analisar quais as dificuldades dos docentes em trabalhar sobre sexualidade com os adolescentes na escola.

2 | MÉTODOS

A pesquisa bibliográfica é um trabalho investigativo minucioso, em busca do conhecimento, com a finalidade de coloca os pesquisados em contato, com tudo que já foi produzido sobre o tema de pesquisa.

Diante dessas informações, o método adotado nesta pesquisa é do tipo bibliográfico, que busca referências publicados (de livros, dicionários, artigos, teses, jornais, revistas, simpósios, anais de congressos e entre outros) que contêm informações já elaborados e divulgados. A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema por meio de referenciais teóricos públicos, analisando e discutindo os dados e informações.

Compreender, que inicialmente foi realizado uma leitura no resumo dos artigos científicos, analisando a temática de pesquisa, se enquadrando o mesmo era selecionado e posteriormente lido na íntegra. A pesquisa teve a duração de um período entre maio a julho de 2018.

A presente pesquisa, do tipo bibliográfica, foram adotados, os seguintes procedimentos de pesquisa:

1º Etapa: pesquisa bibliográfica

A presente pesquisa bibliográfica foi feita por meio de uma investigação minuciosa com materiais já publicados até o momento, foram coletados dados e informações para o desenvolvimento do estudo. A pesquisa foi feita no periódico entre 2000 a 2017. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo, fazer um levantamento bibliográfico das publicações relevantes sobre o tema da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada, com 16 publicações de artigo científico, no qual foi feito uma análise, dos dados e informações para se obter uma solução para o problema de pesquisa.

2º Etapa: pesquisa no Scientific Eletronic Library Online – SciELO

O SciELO (Scientific Electronic Library Online) é uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento. Nele, contém publicações eletrônica de edições completas de periódicos científicos, organização de bases de dados bibliográficos de textos completos e preservação de arquivos eletrônicos científicos com padrões internacionais de divulgação científica.

3º Etapa: pesquisa no portal do CAPES

A coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), é uma fundação vinculada ao ministério da educação (MEC) do Brasil, com o objetivo de fortalecer a expansão e consolidação da pós-graduação no país. O portal é uma biblioteca eletrônica financiada pelo governo brasileiro, em que foi desenvolvido com o acesso e divulgação da produção científica, um investimento na formação de especialistas de alto nível e promoção da cooperação científica internacional.

4º Etapa: pesquisa feita em livros, textos, teses, documentos, entre outros

Foi feita uma pesquisa em livros, textos, teses, documentos, artigos científicos, anais de congressos e entre outros com o intuito de fazer um levantamento de dados e informações sobre as dificuldades em trabalhar sobre sexualidade com adolescentes nas escolas no período entre 2000 e 2017.

5º Etapa: pesquisa no portal do LILACS

A Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) é um resultado do esforço coletivo, coordenado pelo BIREME, para registrar e difundir a produção de dados e informação bibliográfica da Biblioteca Virtual em Saúde onde são registrados aproximadamente 400 títulos de periódicos na área, livros, periódicos, trabalhos apresentados em congressos, seminários, conferências, teses, e entre outros documentos técnico-científicos produzidos na América Latina e publicados a partir de 1982.

6º Etapa: BIREME

O Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) é um organismo internacional, centro especializado, faz parte da Organização Pan-Americana da Saúde e Organização Mundial da Saúde. O BIREME é uma biblioteca virtual, por meio da cooperação e do trabalho na rede disponível em qualquer país, os arquivos são nacionais e de instituições internacionais.

7º Etapa: Analise de dados

A presente pesquisa analisou os dados coletados no site do SCIELO, capes, BIREME, LILACS, em livros, teses, artigos científicos, textos, revistas, documentos sobre o tema de pesquisa. A análise foi feita por meio da obtenção dos dados coletados para obter possíveis respostas sobre o problema de pesquisa. Posteriormente, os dados foram organizados em quadros para a análise em discussão. Foram feitas comparações desses dados, com o intuito de identificar, quais as dificuldades dos docentes em trabalha sobre sexualidade com os adolescentes na escola.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos artigos, percebe-se, que a adolescência é uma fase de transição, mudança e readaptação da sua nova identidade. De acordo com Vitello (1994) “a adolescência é uma fase de transição, durante a qual se perde a infância e se forma um adulto (p.33).

Diante dessas informações, a adolescência é um período do desenvolvimento humano, marcado por transformações biopsicossociais estimuladas pela ação hormonal, característica da puberdade. Para Loureço (2010):

> A puberdade acontece devido á maturação das células reprodutivas de ambos os sexos com modificações no organismo e na mente. A adolescência, no entanto, apresenta distinções em cada pessoa de acordo com a convivência sociocultural. A puberdade faz parte da adolescência, porém é um processo que agrega não só a puberdade como também as modificações psicossociais através das quais a pessoa sofre nesta fase da vida (p.71).

Além disso, a puberdade constituir no amadurecimento corporal, de transformações emocionais, manifestações de novos sentimentos, atitudes, decisões, comportamentos e na construção de novas relações, as quais resultam na construção da identidade do adolescente. Dessa forma, Osório (1992) "complementar dizendo que a adolescência é uma etapa da vida, no qual, a personalidade está em fase final de estruturação, e sexualidade que se insere nesse processo, como um elemento estruturador da identidade do adolescente" (p.79).

A sexualidade está presente em todas as fases do desenvolvimento dos seres vivos, e faz parte da identidade humana, sendo entendido como um motivo diferente de buscar e vivência o prazer direcionado para um objeto de desejo. Além disso, a sexualidade se manifesta em todas as etapas da vida do indivíduo, sendo condicionada por fatores biológicos, psicológicos e sociais, e deve ser entendida de forma interdisciplinar. Para weeks (1992):

> A sexualidade é um fenômeno social e histórico, dado e moldado pela interação social, que só pode ser compreendido pelo contexto de uma determinada época, é uma experiência pessoal que possui significados atribuídos aos corpos e ás possibilidades sexuais que contribuem para nossa formação pessoal (P.87).

Além disso, a sexualidade faz parte do contexto escolar, mas, não tem o intuito de substituir o que foi aprendido pelos alunos em sua família, mas de transmitir informações complementares. Conforme Ribeiro (2004), "a escola poderia se tornar um campo propício à orientação sexual, um lugar onde, além de receber informações mais completas, os alunos pudessem pensar, questionar, raciocinar e estabelecer juízo de valor" (p.35).

Por isso, os docentes têm a responsabilidade de corrigir, enriquecer e ampliar o conhecimento dos adolescentes sobre o assunto, tendo como referência, conhecimento científico, campo das relações sociais, cultural, valores e normas. Além disso, os professores necessitam apresenta clareza, expressão, flexibilidade, atitude, acolhimento, disponibilidade para ouvir e responder sobre o assunto para os alunos. De acordo com Castro (2009): "o professor é fundamental para o aprendizado dos alunos sobre sexualidade, que também propiciar várias maneiras de se alcançar o debate sobre sexualidade" (p.54).

Vale salientar, que a escola responsabilizar os docentes licenciado em Ciências e Biologia para dialogar sobre sexualidade, isso não assegurar uma discussão ampla, respaldando só, os aspectos biológicos, dando uma visão limitada aos alunos. Conforme Braga (2002), ""a educação sexual é vista como uma parte do processo educativo, pelo qual

uma pessoa passa, deve estar voltada para a formação de atitudes referentes à maneira de viver a sexualidade (p.72).

Entretanto, se faz necessário que o tema, seja trabalhado em todas as disciplinas para sanar as dúvidas existentes, além disso, deve ser discutido continuamente, sistematicamente, desigualdades sexual, de gênero, de etnia, de geração, de religião, mitos e entre outros. Para Castro (2009):

> A sexualidade pode discutir valores como respeito, solidariedade, tolerância, e assim, questionar preconceitos. Essa educação pode ser vista como uma forma da escola contribuir para a diminuição das desigualdades sociais. Resgatar valores humanos e considerar a diferença como positiva é contribuir para uma sociedade onde sejam, efetivamente, mais felizes (p.92).

Nesse sentido, a escola necessitar de um espaço, em que possam esclarecer as dúvidas e continuar formulando novas questões, contribuindo para o alívio da ansiedade e curiosidade que interferir no aprendizado dos alunos. Dessa forma, Castro (2009) "definir o espaço escolar como um âmbito enriquecedor para trabalhar o tema sexualidade, tendo o professor como um elemento importante na transmissão do conteúdo" (p.47).

Entretanto, os pais deixam a responsabilidade para os docentes, em discutir sobre o assunto mesmo sem estarem preparados, porém o contexto escolar encontra cercado de mistérios e tabus. Para Braga (2002):

> Os educadores têm uma importância fundamental na vida de uma criança. Eles são os mediadores da aprendizagem formal, mas também são modelos de identificação sexual dos seus alunos, pois assim como os pais, transmitem verbal ou não-verbalmente informações sobre a sexualidade. A escola, querendo ou não, interfere na construção da sexualidade de cada aluno. A sexualidade está presente também na escola, isso não se pode negar (p. 82).

Além disto, a educação sexual é inserida como tema transversal, um assunto ministrado no interior das várias áreas de conhecimento de acordo com a proposta dos PCNs. O papel da escola precisa ser, de abrir espaço para a pluralidade de concepções, valores e crenças sobre a sexualidade, possam ser expressos. Segundo Brasil (2006):

> A orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, de acordo com o documento. A sexualidade é vista sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais. Quanto à experimentação erótica, à curiosidade e ao desejo, estes são considerados comuns, quando a dois. A potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto que, à infância, só é admitido um caráter exploratório pré-genital. Os conteúdos devem favorecer a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só tem pertinência quando manifestados entre jovens e adultos (p.67).

Compreender, que uma das dificuldades encontradas pelos gestores, ao abordar a sexualidade na escola, está relacionada à falta de material didático, e incompreensão dos pais, alguns não possui conhecimento sobre o tema, acreditam que a escola está

estimulando a prática sexual precoce, além disso, existir pais que possuem influência religiosa e acabam criando mitos sobre o assunto, ainda possui um conceito, em que os filhos são assexuados. Para Monish (2007):

> O acolhimento, a alimentação, o aconchego é circundado pela educação sexual que ali se realiza, mesmo quando não se fala abertamente sobre o assunto. Isso ocorre dentro de cada estrutura familiar, através das falas, das proibições, dos cuidados, dos gestos ou das expressões. Os valores, tão difusos e confusos no contexto pós-moderno, apresentam-se como interferentes e até como determinantes na educação dos sujeitos. Além disso, é necessário considerar a interferência do meio histórico social na formação dos sujeitos e dos meios de formação, escola, igreja, meios de comunicação (p.5).

Por isso, os professores possuem dificuldades em aborda o assunto, pois estão despreparados, além disso, os alunos comentam com ironia, brincadeiras infantis, piadas, ataques verbais e físico. A sexualidade está presente em todos os espaços, inclusive a mídia influência a prática sexual, através da banalização do sexo, e vivem o hoje sem pensar nas consequências que possa trazer. Dessa forma, deixa claro a necessidade de capacitação continuada dos professores sobre o assunto. Segundo Brasil (1998):

> É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar da sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de orientação sexual (p.303).

Entretanto, a falta de diálogo facilita a exposição dos adolescentes a situações de riscos relacionados ao exercício da sexualidade, como gravidez indesejada, contágio com infecções sexualmente transmissíveis, traumas psicológicos e emocionais resultantes da vivência de uma sexualidade frustrante.

Além disso, existir um pequeno percentual de adolescentes que buscam informações na internet ou esclarecimento com os amigos mais próximos.

Portanto, a partir dos artigos analisados na presente pesquisa bibliográfica, foi possível identificar, quais as principais dificuldades dos docentes em trabalha sobre sexualidade com os adolescentes na escola, são:

1º) Professores relatam ter dificuldade em relação à influência religiosa na sexualidade, criando mitos;

2º) Os alunos, utilizam ironia para se referirem à sexualidade, dificultando o relacionamento com os professores e com os colegas;

3º) A falta de participação dos pais na educação sexual dos filhos;

4º) Professores relatam dificuldade em falar sobre sexualidade por estarem relacionado ao preconceito, sejam eles frutos da sua vivencia ou ponto de vista. Além disso, quando o assunto é homossexualidade, existir uma dificuldade maior;

5º) A falta de espaço e material didático na escola;

6º) A influência da mídia, dificulta a tarefa da orientação sexual dos professores na escola;

7º) Os educadores precisam refletir constantemente sobre a linguagem que utilizam e quanto ao uso de imagens, textos literários, músicas, para inserir o tema;

8º) Dificuldade em abordada as questões de gênero;

9º) a sexualidade é pouco ou quase nada discutida e quando tratada é vinculada à reprodução, ficando a cargo do professor de Ciências abordá-la em suas aulas. Porque os outros docentes não conseguem abordar o assunto;

10º) muitas famílias privam seus filhos da educação sexual emancipatória, pelo valor negativo atribuído a sexualidade por acreditarem que os filhos são “seres assexuados”, por considerarem que o diálogo antecipaR a prática sexual;

11º) a educação sexual é tratada de forma limitada negando assim, toda a amplitude prazerosa e benéfica que a mesma propicia;

12º) os alunos manifestar o tema através de piadas, agressões verbais e físicas. Na maioria dos casos, são vistos como indisciplina e recebem ações punitivas;

13º) o tema não é abordado em algumas escolas;

14º) os professores precisam demonstrar naturalidade e atitudes de tolerância; mostrar coerência no discurso, gerando um clima de confiança, favorecendo o diálogo para responder as perguntas de forma natural e verdadeira, partir de conhecimentos contextualizados, utilizando-se de estratégias de aprendizagem de forma lúdica. Não podemos ignorar o tema, pois o silêncio é também uma forma de educar. Quando calamos, nossos alunos aprendem que a sexualidade é um tabu, assunto a ser ignorado; logo poderão surgir dúvidas e conflitos em relação a sua própria sexualidade;

15º) a maioria dos professores da rede estadual de ensino, trabalhar a temática sexualidade, mas não conforme a recomendação do parâmetro curricular nacional. Já, os professores da rede municipal trabalhar, o tema gravidez. A maioria dos docentes não tem experiência e capacitação na temática;

16º) O educador deveria estar preparado para polemizar, lidar com valores, tabus e preconceitos, porém, a maioria continua sem subsídios adequados para trabalhar essas questões por sentirem envergonhados e despreparados; quando é feito o educador não consegue atingir os objetivos previstos e por isso resistir em trabalhar o assunto;

17º) a falta de embasamento teórico-prático e a indisponibilidade dos professores para lidarem com questões sexuais, e a falta de recursos. Por isso, é necessário a formação continuada sobre o assunto;

18º) algumas escolas, tem receio em discutir sobre sexualidade, por medo dá polemicar que pode causa, mas, em relação à discussão da própria sexualidade, parecem não saber como lidar com as diferentes formas de prazer. É necessário desmistificar a questão sexual;

19º) todos os docentes das instituições de ensino deveriam ter conhecimento sobre sexualidade, porque faz parte da vida de todos os seres vivos, porém a escola depositar toda a responsabilidade no docente de Ciências e Biologia, sendo que é necessário trabalhar o assunto em todas as disciplinas.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, que ao pesquisar, quais as dificuldades dos docentes em trabalhar sobre sexualidade com os adolescentes na escola, verificou que o objetivo de pesquisa foi alcançado.

Nesta pesquisa, foi utilizado o método do tipo bibliográfico, com a vantagem de ampliar o nível de conhecimento sobre o tema e utilizá-lo como um instrumento que auxilia na construção e fundamentação teórica sobre sexualidade na adolescência. Além disso, o uso deste método, contribuir para análise do problema de pesquisa, que demonstrou ser apropriado e um instrumento indispensável.

Apesar disso, muitas questões ainda permanecem em aberto para investigações futuras: Como a sexualidade na adolescência dever ser trabalhada nas instituições de ensino? Quais as consequências da falta de orientação sexual na adolescência? Qual a influência da mídia na construção da identidade sexual dos adolescentes?

Ao finalizar o estudo, concluir, que todos os docentes das instituições de ensino deveriam ter conhecimento sobre sexualidade, porque faz parte da vida de todos os seres vivos, porém a escola depositar toda a responsabilidade em discutir sobre o tema, nos professores de Ciências e Biologia, sendo que o assunto deveria ser trabalhado em todas as disciplinas, como um projeto interno da escola. Por isso, é necessário que todos os docentes e funcionários da instituição tenham uma formação continuada para que possam trabalhar em conjunto sobre o tema para obter uma aprendizagem significativa, abordando o tema através de uma linguagem simples, contextualizada, explorando o espaço escolar, demonstrando os mitos, tabus, os preconceitos, os valores, a influência da mídia, construindo a personalidade de cada indivíduo através da sua sexualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Secretária da educação média e tecnologia. **Parâmetros curriculares nacional ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de vigilância em Saúde. **Saúde e Prevenção nas escolas: Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação**. Brasília: ministério da saúde, 2009.

BRAGA, E.R.M. **Sexualidade Infantil: Uma investigação acerca da Concepção das Educadoras de uma Creche Universitária sobre Educação Sexual**. Mestrado (Dissertação). São Paulo: UNESP,2002.

CASTRO, F.F. **Dúvidas e dificuldades de educadores sociais de um centro social de Maringa.** Monografia apresentada ao Departamento de Fundamentos da Educação como requisito para obtenção do título de Especialista da Universidade Estadual de Maringá. Maringá/Pr. 2009.

CANO, M.A.T.; FERRIANI, M. das G.C. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. **Rev. latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, abril 2000.

CHIPKEVITCH, E. **Puberdade & adolescência: aspectos biológicos, clínicos e psicossociais**. São Paulo: Roca, 1995.

DIAS, A.C.G.; GOMES, W.B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. **Estudo de psicologia**. V.4, n.1, Natal: ISSN, 1999.

FILHO, A. T. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos pagu**. Campinas, 2005.

LOURENÇO, B.; QUEIROZ L.B. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. **Rev Med**. São Paulo. 2010.

MAROLA, C.A.G.; SANCHES, C.S.M.; CARDOSOLU, M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. **Psicologia da educação**. n.33, São Paulo, 2011.

MONICH, A. A. ENGSTER, W. E. Educação, Sexualidade e o Panta Rei. De Heráclito. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.8, n.1. jan/jun. 2007.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica de educação**. n.1, UNIFIL, 2007.

MUNIZ, A. D.; SILVA, D. R. da. **Sexualidade e gênero. Psicologia geral e do desenvolvimento.** UNIASSELVI, 2007.

OSÓRIO, L.C. **Adolescente** hoje. ed.2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PRIGOL, SI; GIANNOTTTI, S. M. Importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor. **1° simpósio nacional de educação, XX semana da pedagogia**. Cascavel, 2008.

RAPPAPORT, C. **Encarando a adolescência**. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, P. R. M. Os Momentos Históricos da Educação Sexual no Brasil. In: ___________. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. ed.1, São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

SANTANA, V.C.; BENEVENTO, C.T. O conceito de gênese e suas representações sociais. **Revista digital**. n.176, Buenos Aires, 2013.

WEEKS, J. The body and sexuality. In: Bocock, R. & Thompson, K. (Eds.). **Social and Cultural Forms of Modernity**. Polity Press, 1992.

VALVERDE, M.M.M. Um referencial amoroso para assistir-cuidar das adolescentes grávidas. P ABERAUSTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VITELLO, N. **Manifestações da sexualidade nas diversas fases da vida. Reprodução e sexualidade**. Ceich, elotas: UFPEL, 1994.

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA EM FOCO: ANÁLISE DE DESEMPENHO ACADÊMICO PÓS-POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 29/09/2020

Allane de Souza Pedrotti
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Rio de Janeiro – RJ
http://lattes.cnpq.br/3334962202023087

RESUMO: Com base nos dados extraídos dos relatórios do sistema interno de uma instituição federal com Ensino Profissional Técnico de Nível Médio (EPTNM), essa pesquisa se debruça sobre a análise relacional entre o desempenho acadêmico por ano de alunos matriculados pela política de cotas e os projetos que compõem as políticas de permanência. Os registros acadêmicos de alunos e de projetos foram objeto metodológico da análise documental para atender ao objetivo de observar a evolução desde a implantação das cotas em 2013 até a finalização do primeiro ciclo de formação 2013-2016, após o cumprimento da Lei de cotas 12.711/2012. Os resultados apontam para o avanço no processo de democratização de ensino estreitamente dependente das políticas escolares de permanência do aluno. Os dados analisados mostram a ascensão nos índices de aprovação após a implantação dos projetos escolares de permanência. Apontam, ainda, para a observância de uma expectativa da comunidade escolar baseada no ideal do mérito, que guia à ideia de que é necessário e suficiente o esforço individual para o sucesso escolar. As conclusões para as análises propostas são as de que se deve atentar para a responsabilização da escola e das instituições de ensino como partícipe fundamental para a evolução escolar exitosa do aluno. Dessa forma, fica evidente que para que os índices de evasão e qualidade na trajetória escolar dos alunos sejam os melhores é imprescindível a contrapartida da escola junto ao empenho do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Profissional Técnico de Nível Médio; Ensino Integrado; Política de Cotas; Políticas de Permanência.

PERMANENCE POLICIES IN FOCUS: POST QUOTAS POLICY ACADEMIC PERFORMANCE ANALYSIS IN MEDIUM-LEVEL TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: Based on the data extracted from the internal system reports of a federal institution with High School Technical Education, this research looks at the relational analysis between the students enrolled in the quota policy academic performance per year and the permanence policies' projects. The students and projects' academic records were the methodological object of the documentary analysis to accomplish the objective of observing the evolution from the implementation of the quotas in 2013 until the completion of the first graduated cycle 2013-2016, after the Quotas Law 12.711 / 2012 implementation. The results points out to the progress in the democratization process in education, which is strictly dependent on the student's permanence school policies. The

reviewed data shows the rise in approval rates after the permanence projects' implementation. They also points out to the observance of a school community expectation based on the ideal of merit, which guides the idea that only individual effort is necessary for school success. The conclusions for the proposed review are that we should invest attention on the school' responsibility and educational institutions as a fundamental participant in successful students' school progress. Thus, it is evident that in order to bests evasion rates and quality in the students' school trajectory, the school's counterpart and the student's commitment is essential.
KEYWORDS: Technical High School Education; Integrated Education; Quota Policy; Permanence Policies.

1 I INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Sem adentrar as conceituações que englobam as múltiplas importâncias e funções da escola, convido o leitor a refletir de modo direcionado sobre a manutenção acadêmica básica dos alunos durante sua trajetória escolar, uma vez matriculados. Para orientar ainda melhor o objetivo que proponho neste início de leitura reflexiva, contextualizo o tipo de escola sobre o qual este capítulo realiza as análises comparativas de desempenho escolar.

Os Institutos Federais (IF) são instituições que têm características que as diferenciam das demais escolas devido não somente à extensão formativa que percorre desde a formação técnica de nível médio a cursos de doutorado em diversas áreas. Difere, principalmente, pela filosofia educacional e pedagógica que se distingue das escolas cuja formação é voltada prioritariamente ao objetivo propedêutico como ponto de acesso ao ensino superior. Os Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) são públicos e gratuitos e é esperado tanto pela comunidade interna como pela comunidade externa que eles ofereçam uma "formação de excelência". Estas instituições são visadas, inclusive, por grandes empresas que buscam profissionais recém-formados diretamente após a conclusão de seus cursos.

Em cumprimento à Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (CNE/CEB) os IF e CEFET, em sua maioria, já atenderam às modificações da estrutura pedagógica, curricular e, portanto, identitária. Junto a estas transformações, a Lei 12.711/2012, Lei de Cotas (BRASIL, 2012), é outorgada em 2012 garantindo o acesso de alunos a estas instituições através de cotas, a serem distribuídas de acordo com regras específicas as quais detalharei mais à frente neste estudo.

Para realizar as análises que proponho aqui, adentro uma destas instituições federais de ensino, situada no Estado do Rio de Janeiro e com mais de cem anos de existência. Ao longo de seu centenário, esse centro federal passou por variadas modificações político-pedagógicas e de filosofia de ensino, experimentando diversos objetivos e níveis de formação. Nesta instituição, a última modificação em sua estrutura de formação ocorreu justamente em 2012, quando toda a comunidade escolar reuniu esforços para reestruturar

os cursos de Ensino Profissional Técnico de Nível Médio (EPTNM) para a modalidade de Ensino Integrado de matrícula única[1].

Até esse marco, o regime existente na instituição era o de concomitância interna, que compreendia duas matrículas para cada aluno, sendo uma para a formação de ensino médio e outra para a formação de ensino técnico. Isso significava a existência de dois currículos separados: um para a formação básica e um para a formação técnica. Com este antigo modelo, o índice de evasão era alto, em especial no segmento de formação técnica, chegando a mais de 90% em alguns cursos[2].

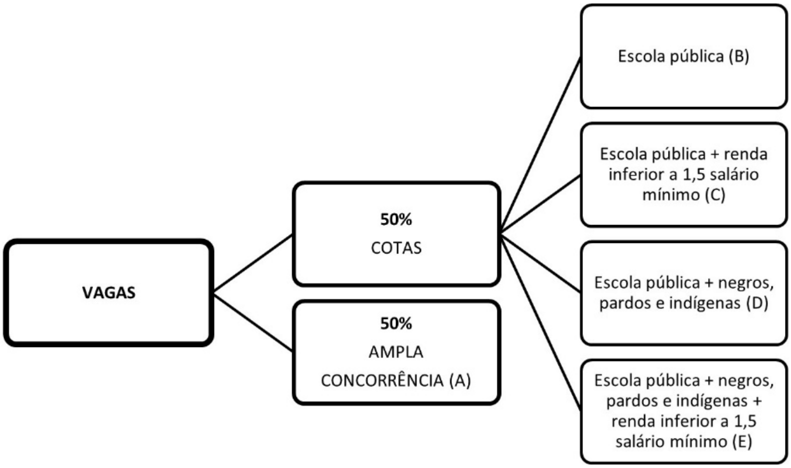
O novo modelo que integra os currículos de formação média e técnica filiam-se a concepções que se alinham ao conceito de politecnia (FRIGOTTO, 1993; SAVIANI, 2007). Detalho um pouco mais aqui, para fins de contextualização conceitual, que a politecnia objetiva oportunizar uma formação omnilateral, que assegura a criticidade do processo do fazer, adjacente à formação técnica, com base no trabalho como princípio educativo. Saviani (1989) define a formação integrada como

> Formação multilateral ou integral, que ultrapassa a prática meramente aplicada, trazendo o conceito de pensar sobre o fazer e sobre a sua concepção. Caminha junto ao princípio da politecnia, cujo projeto se baseia tanto no rompimento com a formação profissional puramente aplicada quanto na quebra da formação propedêutica destacada do mundo do trabalho (SAVIANI, 1989).

Na instituição da presente análise, o departamento responsável pela formação básica debruçou-se ao longo dos anos de 2011 e 2012 sobre intensos estudos para repensar e remodelar aspectos pedagógicos, metodológicos e curriculares que atendessem à proposta de formação integrada. Logo após as definições do que de fato seria modificado na estrutura pedagógico/curricular, a instituição passou a atender às determinações da Lei 12.711/2012, Lei de Cotas (BRASIL, 2012), já aqui citada. Desta forma, a distribuição de vagas passou a ocorrer em 5 grupos, sendo um grupo com a ampla concorrência (50% das vagas) e quatro grupos de cotas (outros 50% das vagas), conforme resumo a seguir:

1 Cabe lembrar que estas instituições têm como objetivo principal a formação de técnicos.

2 Dados dos arquivos de estudos internos do departamento responsável pela EPTNM da instituição em estudo. Acreditava-se que os alunos buscavam estas instituições com o intuito da formação de excelência de Ensino Médio, deixando de lado o principal intuito das instituições de formar técnicos quando não havia a obrigatoriedade de completude do curso técnico atrelado ao Ensino Médio.



Esquema 1: Distribuição de cotas, conforme regimento da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do edital de acesso de alunos novos de 2019.

Há determinada autonomia para que cada instituição decida sobre a distribuição das vagas para o atendimento da legislação, pois a Lei de Cotas não especifica normativa detalhada sobre como deve ser realizada a divisão dos 50% das vagas que manda reservar. Conforme a Lei indica:

> Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.
>
> *Parágrafo único.* No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.
>
> Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
>
> *Parágrafo único.* No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (BRASIL, 2012).

Assim, é mister que seja atendida a reserva de 50% das vagas de cada instituição

para serem preenchidas por alunos que tenham cursado o Ensino Fundamental inteiramente em escolas públicas. Ainda dentro dessa parcela reservada de 50%, metade precisa ser distribuída para famílias de renda de até 1,5 salário mínimo. A distribuição para atender aos grupos de negros, pardos e indígenas, apesar de livre, deve ser proporcional e equilibrada entre si.

Na instituição analisada para este capítulo, o departamento responsável pelos cursos de EPTNM na modalidade integrada, desde essas modificações, elabora relatórios sobre o registro de evasão, retenção e aprovação de todos os alunos matriculados. Tais assentamentos não compõem somente dados estatísticos, mas fazem parte de um tratamento aprofundado pelas equipes pedagógicas de atenção à evasão, realizando uma busca de rastreamento de caso a caso para entender e melhorar os procedimentos de manutenção de alunos na escola.

O departamento tem, também, o registro de implantação e desenvolvimento de projetos de política de permanência e ambos os dados serão tratados e analisados na seção de análises e discussões. E é sobre estes dados, de forma comparativa, que a presente análise se debruça sobre a modalidade integrada de ensino, de onze cursos de Educação Básica oferecidos em uma das unidades da instituição estudada.

Com as mudanças político/pedagógico/curriculares do departamento com atendimento à Lei de Cotas, esses dados começaram a ser trabalhados para iniciar uma gestão que relacionasse os processos pedagógicos e acadêmicos com os índices de aprovação e evasão. Por meio dessas análises, foi possível entender que o modelo que vigorava não atendida ao índice mínimo de evasão recomendado pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir dos resultados das análises que aqui apresento, é possível traçar o perfil da necessidade iminente de constantes políticas de permanência para que não somente o acesso a estas instituições seja democrático, mas o ensino e a manutenção da trajetória acadêmica dos alunos matriculados também.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem a característica de investigação quantitativa e qualitativa, sob o paradigma epistemológico de pesquisa mista. Creswell (2003, p. 4) reforça que ao longo dos anos emergiu a reflexão sobre o olhar de apenas um método de pesquisa (qualitativa ou quantitativa) deixar as discussões aquém da riqueza de possibilidades de análises nas pesquisas sociais e de ciências humanas. Creswell (2003, p. 14) acrescenta ainda que “na pesquisa de métodos mistos, os investigadores usam dados quantitativos e qualitativos porque eles possibilitam o melhor entendimento do objeto de pesquisa”.

Neste sentido, foram levantados os dados relativos a abandono, aprovação,

aprovação por conselho de classe[3], cancelamento, jubilamento[4], reprovação e trancamento, do grupo de ampla concorrência e dos quatro grupos de cotas de acesso à instituição federal estudada, os quais serão nomeados das letras “A” a “E”, conforme esquema 1, apresentado na seção anterior. Tais dados revelam o quantitativo de alunos para cada categoria supracitada, e o recorte dado para este estudo serão os dados das categorias de aprovação e aprovação por conselho de classe.

Para trazer o olhar qualitativo sobre as informações levantadas, a pesquisa lançou mão de cruzar o processo histórico de implantação das políticas de permanência na instituição com o desempenho acadêmico dos alunos matriculados pela política de cotas. Desta forma, busco cumprir com o objetivo de identificar e entender a relação entre os projetos de permanência e o processo de aprendizagem dos alunos.

As políticas de permanência consideradas para este recorte foram as seguintes:

- **Projeto Matemática Básica**

Implantado a partir do 2º semestre de 2015. Consiste em aulas de conteúdos fundamentais do currículo do Ensino Fundamental, basilares para o Ensino Médio, ministrados por docentes da instituição em horário diferenciado das aulas regulares.

- **Projeto Química Zero**

Implantado a partir do 2º semestre de 2015. Consiste em aulas de elementos basilares do currículo de ciências do Ensino Fundamental.

- **Projeto Português básico**

Implantado no 2º semestre de 2015 e extinto ao final do mesmo ano, por falta de quórum de alunos.

- **Nivelamento de língua Estrangeira (Inglês)**

Implantado a partir de 2016.

- **Aumento significativo do número de monitores**

Os monitores são alunos veteranos da própria EPTNM que realizam seleção através de prova para exercerem a monitoria. Todas as disciplinas têm monitores e eles também atuam em horário diferenciado das aulas regulares.

- **Organização dos processos de distribuição de bolsas da assistência estudantil e**

3 Na instituição analisada, o conselho de classe é uma reunião que ocorre ao longo do ano para cada turma, sob presidência de um orientador educacional que acompanha esta turma durante o ano letivo. A dinâmica desta reunião permite, ao final do ano, que sejam decididas as situações finais de cada aluno em cada turma. No conselho de classe final, o aluno que não obteve a média anual mínima para aprovação no ano letivo é avaliado em aspectos qualitativos para que seja mantida a reprovação ou para que seja aprovado para a próxima série, mesmo sem a média anual mínima. Estes alunos obtém em sua situação final a “aprovação por conselho de classe”.

4 O jubilamento nesta instituição, como ainda existente em muitas outras cognatas, constitui-se no cancelamento de matrícula do aluno que for reprovado duas vezes consecutivamente na mesma série ou no mesmo ano.

de editais de auxílio financeiros aos alunos.

- **Início de discussão sobre a extinção do jubilamento**

- **Ampliação das Equipes Pedagógicas**

Aumento de servidores pedagogos e implantação de equipe multiprofissional de acompanhamento discente (psicólogo e assistente social).

Para que esta análise fosse realizada, foram investigados os quatro primeiros anos do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio (EPTNM), sendo o recorte para este capítulo as turmas de primeiro ano (2013 a 2016). As análises e as discussões poderão ser vistas na próxima seção.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a série de entrada de alunos por ano de 2013 a 2016, ou seja, o 1º ano da EPTNM, o grupo de acesso A (ampla concorrência e, portanto, fora da política de cotas), não obteve variações significativas na categoria "Aprovação" e "Aprovação por COC" ao longo do recorte temporal analisado. Entre os grupos que compõem as cotas, B, C, D e E, os resultados das categorias analisadas variam, em especial pela particularidade do grupo B, que representa os alunos oriundos somente de escolas públicas, não sendo incluídas as questões sociais e de raça. Por esse motivo, serão enfatizados os grupos mais críticos, quais sejam, C, D e E.

Os alunos direcionados a este grupo de cotas parecem ser, em sua maioria, provenientes de escolas públicas federais e estaduais com desempenhos acadêmicos diferenciados pela qualidade, como Pedro II e Colégios de Aplicação. No entanto, este dado ainda não foi levantado e é baseado na experiência empírica das demandas das equipes pedagógicas e de docentes. Para ilustrar as entradas dos 1º anos de 2013 e 2014, os gráficos[5] 1 e 2 reúnem as análises aqui descritas:

5 Legenda: AB – abandono / AP – aprovação / APC – aprovação por COC / REP – reprovado / TR - trancado

- **APROVAÇÃO**

39% grupo C

37% grupo D

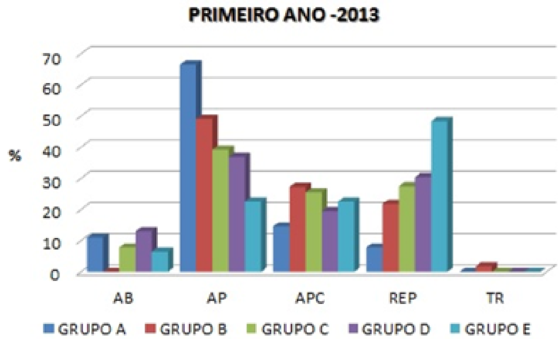
23% grupo E

- **APROVAÇÃO POR COC**

25% grupo C

19% grupo D

23% grupo E.



GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	TOTAL
281	55	51	46	62	495

Gráfico 1: Dados do 1º ano de 2013

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sistema interno da instituição

- **APROVAÇÃO**

37% grupo C

35% grupo D

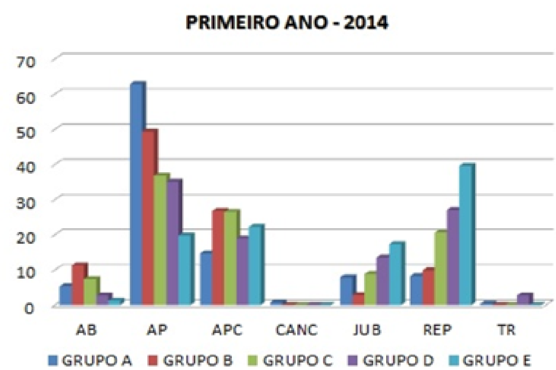
19% grupo E

- **APROVAÇÃO POR COC**

26% grupo C

19% grupo D

22% grupo E.



GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	TOTAL
280	71	68	74	81	574

Gráfico 2: Dados do 1º ano de 2014

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sistema interno da instituição

Os grupos C, D e E (acrescidos dos fatores raça e renda, conforme explicado na contextualização deste capítulo), são os mais críticos em relação às defasagens de Ensino Fundamental. Estes elementos que a comunidade escolar denomina “base” de conteúdo formam os pilares para os estudos tanto do núcleo básico quanto para o núcleo técnico da instituição em estudo, e os alunos dos grupos C, D e E são, em geral, oriundos de escolas municipais.

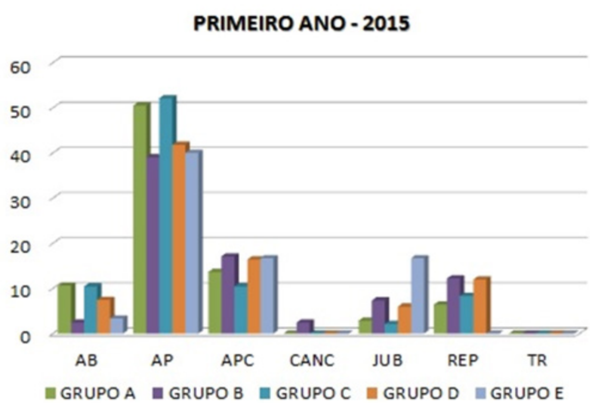
Especificamente nos anos de 2013 e de 2014, quando ainda não havia projetos direcionados à permanência, os índices da categoria “Aprovação” são baixos, girando em torno, respectivamente, de 30% para os grupos C e D, e 20% para o grupo E. Para a

categoria “Aprovação em COC” os índices giram em torno de 25% para o grupo C, 18% para o grupo D e 20% para o grupo E. Vale ressaltar que os índices de aprovação por conselho de classe para o grupo E, nos anos supracitados, são bem próximos aos índices de aprovação direta.

No ano de 2015, foram implantadas políticas de permanência com foco em equalização de conteúdos para o 1º ano, ano crítico em relação às reprovações dos alunos, em especial, os matriculados pelos grupos de cotas C, D e E, tendo em vista os levantamentos dos índices das mesmas categorias para os 2º, 3º e os 4º anos, que não são o cerne deste estudo. Tais políticas de permanência tinham como meta equilibrar os conteúdos do Ensino Fundamental para todos os alunos.

Foram reforçados os projetos de monitoria, com o aumento do número de monitores para atender a todas as disciplinas, foi reforçada a equipe de orientação pedagógica, com servidores para compor equipe multiprofissional de atendimento aos alunos e foram criados projetos de base de Matemática, Língua Portuguesa e Química, nos quais os próprios docentes ministram aulas específicas.

A partir do estabelecimento destas novas ações, os índices finais da categoria “Aprovação” subiram de modo considerável, conforme pode ser visto através do gráfico 3.



GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	TOTAL
445	33	40	56	23	597

Gráfico 3: Dados do 1º ano de 2015

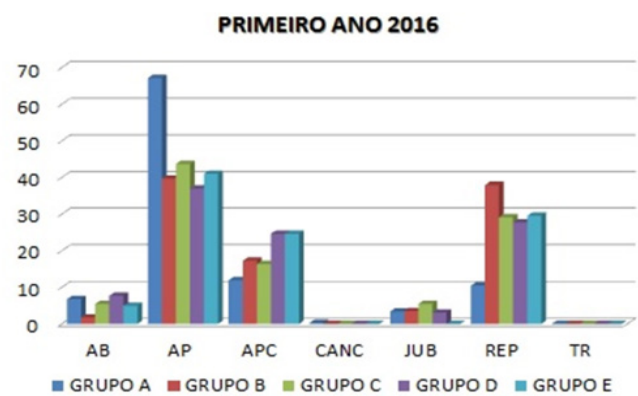
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sistema interno da instituição

Sobre estes dados cabe um olhar mais detalhado, levando em consideração, principalmente, o início de projetos de permanência a partir de 2015, política inexistente até então na instituição em 2013 e 2014. Para o Grupo C, no ano de 2015, conforme gráfico 3, o índice de aprovação passa a girar em torno de 50% (aumento de 20% em relação

aos anos de 2013 e 2014) e a aprovação por conselho de classe reduz a 10%, o que significa que os alunos passam a ser aprovados direto, obtendo sozinhos a média mínima necessária de notas.

O grupo D sobe para em torno de 40% (aumento de 10% em relação aos anos de 2013 e 2014) na categoria “Aprovação”, mantendo o índice em torno de 18% de aprovação por conselho de classe. Para o grupo E, observamos o aumento do índice de aprovações em 20% em relação aos anos anteriores, girando em torno de 38% em 2015, com sutil diminuição da porcentagem de aprovação por conselho de classe.

No ano de 2016, com as políticas de equalização de conteúdos já implantadas, a equipe pedagógica do departamento responsável pela EPTNM teve reportada alta falta de alunos nas aulas de apoio dos projetos. Após o início do 2º semestre, então, iniciou o mapeamento da evasão dos alunos dos projetos para reavaliação e adaptação das aulas para atender ao maior número possível de alunos. Porém, com o fim do estudo apenas ao final do ano letivo, não houve readequação a tempo de os alunos aproveitarem os projetos de modo satisfatório, como em 2015. Por isso, os índices de aprovação dos grupos C e D diminuíram levemente ao final do ano de 2016, conforme gráfico 4.



GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D	GRUPO E	TOTAL
353	58	55	65	61	592

Gráfico 4: Dados do 1º ano de 2016

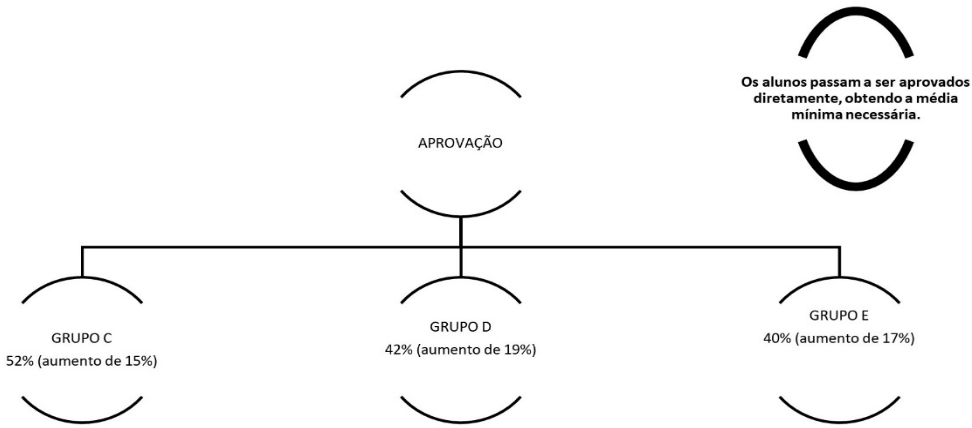
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sistema interno da instituição

Para o grupo C, na categoria “Aprovação” os índices diminuem cerca de 10% em relação ao ano de 2015, chegando a cerca de 40% de aprovação e para o grupo D, a aprovação torna a girar em torno de 35%. Porém, apesar da leve diminuição destes índices, a aprovação por conselho de classe manteve-se bem mais baixa do que nos anos de 2013 e 2014. Isso indica que os alunos aumentaram, por competência, a aprovação

direta não necessitando de avaliação subjetiva em conselho de docentes.

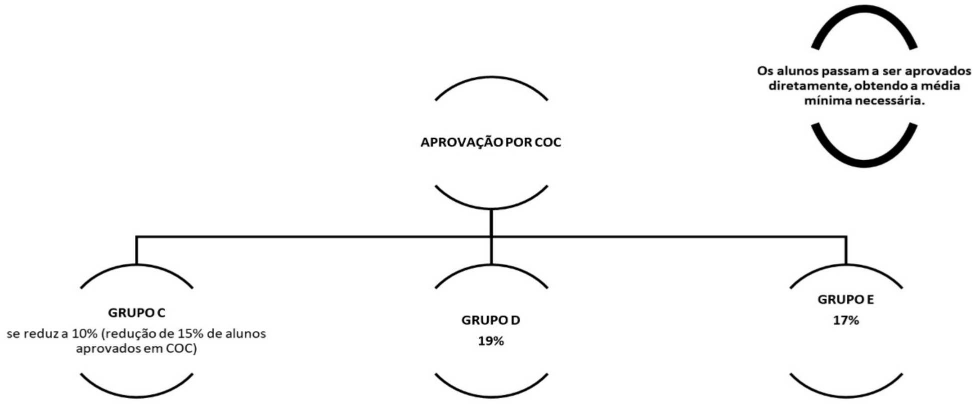
Já para o grupo E, há o tênue aumento da aprovação direta, que em 2016 gira em torno de 40%, o que pode significar que os alunos do grupo E foram mais assíduos em sua frequência aos projetos de permanência e monitorias. Por sua vez, indica também que as políticas de permanência instituídas na escola funcionaram para o avanço e desenvolvimento da trajetória acadêmica dos alunos.

Para ilustrar melhor os resultados das análises, os esquemas 2 e 3 mostram o resumo dos avanços de desempenho escolar dos alunos ao fim do ano de pós-implantação de projetos de permanência (2015), para os grupos mais críticos (C, D e E).



Esquema 2: Resumo de dados de aprovação dos alunos em 2015.

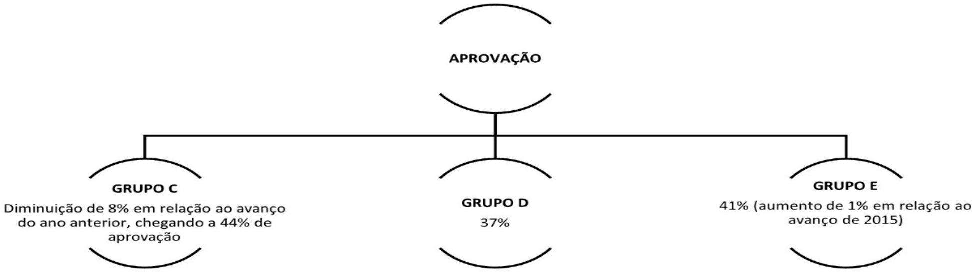
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sistema interno da instituição



Esquema 3: Resumo de dados sobre aprovação por coc dos alunos em 2015

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sistema interno da instituição

Já o esquema 4 ilustra resumidamente os resultados das análises dos avanços de desempenho dos alunos dos mesmos grupos críticos, porém, ao final de 2016, segundo ano de implantação das políticas de permanência na instituição analisada.



Esquema 4: Resumo de dados de aprovação dos alunos em 2016

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do sistema interno da instituição

Por fim, em 2016 a aprovação por conselho de classe aumentou em 2% em relação ao avanço de 2015, porém, ainda assim, manteve-se consideravelmente mais baixa do que nos anos de 2013 e 2014, quando ainda não havia os projetos de permanência na escola. Esse dado indica, novamente, que os alunos conseguiram, por competência própria, a aprovação direta no ano letivo não necessitando de avaliação subjetiva em conselho de classe.

4 | BREVES CONCLUSÕES

É patente o ideal que posiciona a escola como responsável pela entrada e pela saída do aluno e pouco responsável pela sua permanência. Isso ocorre não somente com os alunos que acessam as instituições através da política de cotas, mas todos os alunos que tenham alguma dificuldade em sua trajetória acadêmica na escola. Um exemplo clássico disso é o conselho de classe em que o objeto de avaliação é somente o aluno, não sendo admitida a avaliação do docente ou da instituição como um todo. O processo ensino-aprendizagem acaba sendo, na realidade, muito mais aprendizagem do que ensino.

Neste sentido, a escola não pode se eximir da responsabilidade de manter todos os alunos com a qualidade e a atenção que têm por direito. As políticas de permanência são a responsabilização e o entendimento de que é preciso uma série de elementos e mecanismos inerentes à instituição, e não ao aluno individualmente, para a sua permanência da melhor forma possível. Entender que a evasão não é somente a escolha única do aluno que evadiu, mas também responsabilidade da escola, é um grande avanço para a democratização do ensino em sua forma mais abrangente.

É preciso atentar para a expectativa da comunidade escolar de que os alunos que

acessam a instituição através da política de cotas sejam exclusivamente responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso na escola. Este pensamento é proveniente do ideal do mérito que faz com que toda a responsabilidade pela trajetória acadêmica seja do aluno. Littler (2018, p. 3) desenvolve a metáfora da escada, que permeia o ideal da meritocracia, e que se encaixa na ideia central da expectativa supracitada.

Pela concepção da meritocracia, o sujeito deve subir a escada sozinho e por suas aptidões vocacionais (LITTER, 2018, p. 3). Essa escalada rumo ao sucesso pelo mérito é a ideia que estrutura a concepção do individualismo, não levando em consideração a vastidão de oportunidades que cercam os sujeitos que conseguem escalar a escada até o topo. Do mesmo modo, exclui-se a gama de elementos que interseccionam os sujeitos que não conseguem subir a escada até o topo do suposto sucesso (LITTER, 2018, p. 24).

E é exatamente nessa lacuna que mora a imagem da relação aqui traçada da expectativa de que o aluno que acessa a instituição através da política de cotas tenha que avançar em sua trajetória acadêmica sozinho, independente de qualquer contrapartida da escola para que isto se efetive. Assim, a ideia da espera pelo mérito individual, a partir da crítica brevemente desenvolvida acima sobre a meritocracia, torna-se um princípio organizador da sociedade problemático, que a encaminha a novas desigualdades e formas de estratificação social (LITTLER, 2018, p. 35).

Na instituição estudada, cada vez que uma história de sucesso é contada e recontada nos espaços da escola, é infundido o ideal do mérito. Desta forma, circula a ideia de que para alcançar as exigências acadêmicas que a instituição tem, "apenas" é necessário que os alunos se "esforcem". Assim, se estabelece o isolamento do mérito às demais variáveis que interseccionam os alunos, como a própria ideologia da meritocracia segue.

Nesta análise fica evidente, após a implantação dos projetos de permanência que se deu a partir de julho de 2015, o avanço significativo da qualidade de manutenção dos alunos que acessam a instituição pesquisada através da política de cotas. Ao longo do desenvolvimento desses projetos, houve a forte tendência de melhora no processo de permanência dos alunos. A progressiva reavaliação e as reformulações das políticas de permanência implantadas colaboram neste processo, tendo em vista a fluidez de perfil de alunos matriculados a cada ano e as adaptações que se fazem necessárias até que estas políticas sejam sedimentadas na cultura escolar e atendam a todos os alunos.

A partir desta pesquisa realizada internamente pelos agentes escolares da coordenação pedagógica do centro federal analisado, é possível ter um panorama comparativo entre o cenário anterior e posterior à política de permanência escolar. A ideia pode ou não ser extensível a instituições cognatas, mas o objetivo principal desta pesquisa é trazer à tona o impacto direto que a efetiva política de permanência suscita não somente na permanência do aluno mas em seu desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

CRESWELL, J. Research questions and hypotheses. In: Cresswell, J. **Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.** Thousands Oaks: Sage, 2003.

FRIGOTTO, G. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. In: **Universidade & Sociedade.** São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

LITTLER, J. **Against Meritocracy**. Culture, power and myths of mobility. London: Routledge, 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz-EPSJV, 1989.

CAPÍTULO 5

COMPETÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO QUE OS ESTUDANTES DE MESTRADO TÊM ANTES DE ENTRAREM

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 30/09/2020

Maria Paz García-Sanz
Universidad de Murcia, Facultad de Educación
Murcia – España
https://orcid.org/0000-0003-0367-7407

Begoña Galián
Universidad de Murcia, Facultad de Educación
Murcia – España
https://orcid.org/0000-0002-4114-1884

María Luisa Belmonte
Universidad de Murcia, Facultad de Educación
Murcia – España
https://orcid.org/0000-0002-1475-3690

RESUMEN: Las demandas académicas y sociales han propiciado que se incorporen competencias en investigación en los grados y másteres. Este estudio recoge la percepción sobre el nivel de adquisición de estas competencias que tienen los estudiantes que se han matriculado en los másteres de la Facultad de Educación para evaluar la necesidad de una formación previa en investigación. Además, se ha identificado no solo el nivel que consideran que poseen si no también el que piensan que deberían tener para poder cursar adecuadamente esos títulos de postgrado. Esta investigación es un estudio evaluativo y descriptivo en el que se ha elaborado y aplicado un cuestionado ad hoc a los alumnos que cursan másteres en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los resultados obtenidos muestran que el nivel de adquisición de competencias en investigación es significativamente inferior al que consideran que deberían tener para poder desarrollar con normalidad las asignaturas. Existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que provienen de las titulaciones de Educación Infantil y de Educación Primaria y los que han estudiado Pedagogía o Educación Social. Ante esto se plantean diferentes soluciones que es preciso tener en cuenta para lograr una mayor calidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Grado de maestría, competencias, investigación educativa, universidad.

RESEARCH SKILLS THAT MASTER OF EDUCATION STUDENTS HAVE BEFORE THEY ENTER

ABSTRACT: Academic and social demands have led to the incorporation of research skills in bachelor's and master's degrees. This study reflects the perception of the level of acquisition of these skills by students who have enrolled in the Faculty of Education's master's degree courses to assess the need for prior training in research. In addition, it has identified not only the level they consider they possess but also the level they think they should have in order to be able to properly study these postgraduate degrees. This research is an evaluative and descriptive study in which an ad hoc questionnaire has been elaborated and applied to students who are studying Master's degrees at the Faculty of Education of the University of Murcia. The results obtained show that the level of acquisition of competencies in research is significantly lower than what they

consider they should have in order to be able to develop the subjects normally. There are statistically significant differences between students who come from Infant Education and Primary Education degrees and those who have studied Pedagogy or Social Education. In view of this, different solutions are proposed that must be taken into account in order to achieve greater educational quality.
KEYWORDS: Master, skills, educational research, university.

1 I INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual el ser capaz de investigar llevando a cabo todo el proceso investigativo es un aspecto muy bien valorado (Dobber, Akkerman, Verloop y Vermunt, 2012), haciéndose imprescindible en el desarrollo de la vida académica pero también a nivel profesional (Linden, Bakx, Ros, Beijaard y Vermeulen, 2012; Syzdykbayeva, Bainazarova y Aitzhanova, 2015). Es por ello, que todos los estudiantes universitarios han de desarrollar estas competencias aplicadas a sus áreas de conocimiento (Reiban Barrera, De la Rosa Rodríguez y Zeballos Chang, 2017). Las competencias investigativas están recogidas en los planes de estudios universitarios como un conocimiento transversal, y en ocasiones son consideradas competencias específicas. Concretamente, tal y como establece el modelo de modelo educativo de evaluación por competencias que se desarrolla actualmente, en las titulaciones que se imparten en las facultades de Educación se contemplan estas competencias en investigación (Biggs, 2005; De Miguel, 2006; Martínez-Clares y Echeverría, 2009; Mateo, 2014), puesto que son muy necesarias para los profesionales de la educación preparándoles para conseguir recoger información sobre las realidades, analizarlas, interpretarlas y poder valorar soluciones, todo ello de forma adaptada al entorno y a la situación problemática socioeducativa, quedando reflejado adecuadamente en un informe de investigación (Muñoz, Quintero y Munevar, 2001).

En el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) se establecen las competencias básicas contemplando varias relacionadas con la investigación, así, en el segundo nivel del grado son las competencias b y c (Real Decreto 1027/2011). En esta investigación se coincide con la definición de competencias investigativas del docente que dan Aular de Durán, Marcano y Moronta (2009):

"Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en el desempeño de su función, las cuales ayudarán a desarrollar nuevas formas de comprensión en el sentido de la práctica, con reflexión colectiva para la socialización y resolución de situaciones conflictivas que puedan presentarse en cualquier momento" (p.139).

La relevancia de que un docente domine estas competencias tiene su razón de ser en que este ha de poder aplicar la investigación educativa a su labor, poniendo en práctica el método de investigación con las técnicas adecuadas y desarrollando los conceptos que van unidos a esta tarea. Así, a través de la intervención-investigación o investigación-acción (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010) el profesorado es capaz

de trabajar directamente sobre el problema, problema que ellos mismos han de detectar y plantear unos objetivos a los que dar respuesta evaluando posteriormente el éxito o no del procedimiento (Sánchez-Santamaría y Morales, 2014).

Aunque estas competencias tienen una gran relevancia en la labor docente y se pone mucho interés en lograr la calidad en los contenidos sobre investigación y en motivar a los futuros docentes en este sentido (Pinto y Cortés, 2017), los alumnos de los másteres no tienen una buena percepción de las asignaturas que tratan este tema y del nivel de adquisición de competencias que se logra en ellas (Buendía et al., 2011). Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, surge esta investigación contextualizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia con el objetivo de averiguar, desde la percepción de los estudiantes, la formación en Investigación Educativa que éstos poseen al acceder al máster elegido, así como conocer el nivel de logro competencial que dichos estudiantes deberían haber adquirido en materia investigativa para un normal desarrollo del título. Igualmente, también se ha querido comparar el nivel de competencia curricular real en Investigación Educativa con el nivel de competencia deseado y establecer propuestas de mejora para minimizar posibles diferencias.

2 I MÉTODO

Esta es una investigación descriptiva con un carácter evaluativo que tienen como población 97 alumnos que estudian actualmente alguno de los 3 másteres que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación -MIECE-Máster en Inclusión-Exclusión Social y Educativa -MIESE- y Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria -MIIEIP-). Finalmente han participado 78 estudiantes. La estrategia de muestreo que se ha utilizado ha sido no probabilística casual. En la Tabla 1 se presenta la distribución muestral de los participantes, en función de las variables predictoras de la investigación.

Máster			
MIECE		MIESE	MIIEIP
28		24	26
Sexo			
Hombre		Mujer	
24		54	
Edad			
21-23	24-26	27-30	Más de 30
31	23	10	14
Nacionalidad			
Española		Latinoamericana	

69		9	
Situación laboral			
Desempleado		Empleado	
60		18	
Titulación de acceso			
Ed. Infantil	Ed. Primaria	Pedagogía/ Ed. Social	No de Educación
16	55	5	2

Tabla 1. Distribución muestral

A los alumnos se les ha aplicado un cuestionario ad hoc para recoger la información. Este cuestionario está compuesto por dos partes, la primera contiene preguntas acerca de las variables sociodemográficas de estos alumnos (variables predictoras mencionadas), y la segunda se compone de 38 ítems cerrados y dobles, con una escala numérica de 4 grados (1: nada, 2: poco, 3: bastante y 4: mucho), y uno abierto. Los ítems cerrados constituyen las competencias más relevantes que los estudiantes deberían haber adquirido en el momento de acceder a los másteres seleccionados. El cuestionario incluye dos niveles de ejecución de dichas competencias: real y deseado. Por lo tanto, las variables criterio de la investigación son dos: nivel de logro real de competencias de investigación educativa (I.E.) y nivel de logro deseado de dichas competencias para poder desarrollar las asignaturas de investigación adecuadamente.

Tras hacer los análisis pertinentes se ha reflejado un nivel de fiabilidad muy alta teniendo en cuenta tanto el cuestionario completo como los ítems que conforman cada nivel de ejecución (Alfa de Cronbach= ,974; ,968; y ,984; respectivamente).

Para analizar la información se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, v.19 aplicando tanto la estadística descriptiva como la inferencial no paramétrica (α=,05), ya que no se cumplían las condiciones para poder aplicar la estadística paramétrica

3 | RESULTADOS

En la Tabla 2 se aprecian las comparativas entre las competencias investigativas reales que tienen los alumnos y los que consideran que deberían tener para cursar adecuadamente estas asignaturas de investigación en el momento de acceder a los diferentes másteres.

	Mediana		Media		Desviación típica	
	Real	**Deseado**	**Real**	**Deseado**	**Real**	**Deseado**
Global nivel de acceso	1,58	3,57	1,85	3,43	,597	,568
P1. Conoce y aplica el concepto de I.E.	2	4	2,01	3,41	,781	,633
P2. Diferencia paradigmas de I.E.	2	4	1,83	3,42	,874	,655
P3. Aplica método descriptivo	1	3	1,71	3,27	,839	,801
P4. Aplica método correlacional	1	3	1,42	3,19	,767	,812
P5. Aplica método experimental	1	3	1,50	3,28	,716	,701
P6. Aplica método estudio de casos	1	3	1,81	3,33	,941	,715
P7. Aplica método etnográfico	1	3	1,52	3,21	,771	,732
PA. Aplica método analítico	1,50	3	1,75	3,30	,866	,727
P9. Aplica investigación-acción	1	3	1,85	3,31	,994	,726
P10. Aplica Investigación cooperativa	2	3	1,79	3,32	,869	,734
P11. Aplica investigación evaluativa	1	3	1,73	3,32	,893	,715
P12. Distingue las fases del proceso de I.E.	3	4	2,62	3,68	,943	,546
P13. Maneja bases de datos científicas	3	4	2,65	3,64	,991	,581
P14. Cita según normativa APA 6ª ed.	3	4	2,85	3,75	,913	,517
P15. Realiza referencias según APA 6ª ed.	3	4	2,81	3,76	,974	,486
P16. Elabora proyectos de investigación	2	4	2,25	3,68	,934	,595
P17. Formula objetivos e hipótesis de I.E.	2	4	2,37	3,68	1,031	,524
P18. Reconoce la metodología de la I.E.	2	4	2,09	3,58	1,066	,617
P19. Diferencia población y muestra	2	4	2,27	3,55	,927	,619
P20. Distingue entre V.I. y V.D.	2	4	2,14	3,57	1,003	,574
P21. Elabora instrumentos cerrados	2	4	1,89	3,53	,903	,663
P22. Elabora instrumentos abiertos	2	4	2,09	3,55	,882	,664
P23. Conoce técnicas de A.D. descriptivas	2	4	1,75	3,44	,807	,758
P24. Conoce técnicas de A.D. inferenciales	1	3	1,36	3,24	,761	,892
P25. Calcula e interpreta mediante el SPSS u otro paquete estadístico:						
P25.1. Frecuencias y porcentajes	1	4	1,60	3,40	,847	,782
P25.2. Tablas y gráficos de descriptivos	1	4	1,64	3,42	,872	,767
P25.3. Medidas de tendencia central	1	4	1,67	3,41	,915	,819
P25.4. Medidas de dispersión	1	4	1,65	3,38	,914	,828
P25.5. Medidas de posición	1	4	1,52	3,29	,912	,871
P25.6. Correlaciones	1	4	1,49	3,32	,868	,865
P25.7. Pruebas paramétricas básicas	1	4	1,40	3,34	,847	,926
P25.8. Pruebas no paramétricas	1	3	1,34	3,19	,700	,960

P26. Analiza información cualitativa	1	3	1,43	3,29	,715	,825
P27. Maneja programas de análisis cualitativo	1	4	1,57	3,36	,865	,812
P28. Redacta informes de investigación	2	4	1,87	3,49	,965	,719
P29. Sabe cómo difundir la I. E.	1	4	1,51	3,34	,788	,805
P30. Elabora póster de Investigación	1	4	1,60	3,39	,907	,845

Tabla 2. Estadísticos descriptivos comparativos entre la situación real y la deseada

Observando la tabla anterior se aprecia que, globalmente, el nivel competencial en investigación educativa de los estudiantes antes de cursar los másteres es bastante escasa (Mediana=1,58; Media=1,85). Sin embargo, los estudiantes opinan que dicha formación debería ser mucho mayor (Mediana=3,57; Media=3,42). La diferencia entre el nivel competencial real y el deseado ha resultado ser estadísticamente significativa (P=,000).

La comparativa entre las competencias investigativas de los diferentes grupos sociodemográficos que se han contemplado se presentan en los Gráficos del 1 al 6, donde se muestran los promedios del nivel real que consideran que tienen los estudiantes y el que deberían tener.

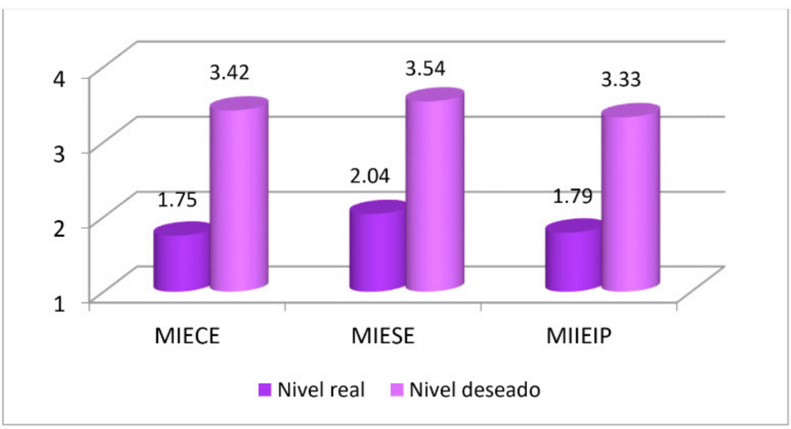


Gráfico 1. Formación previa real y deseada en función del máster cursado

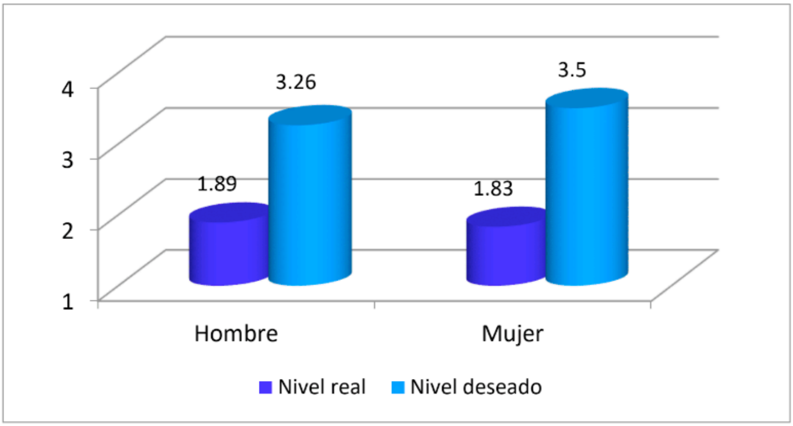


Gráfico 2. Formación previa real y deseada en función del sexo

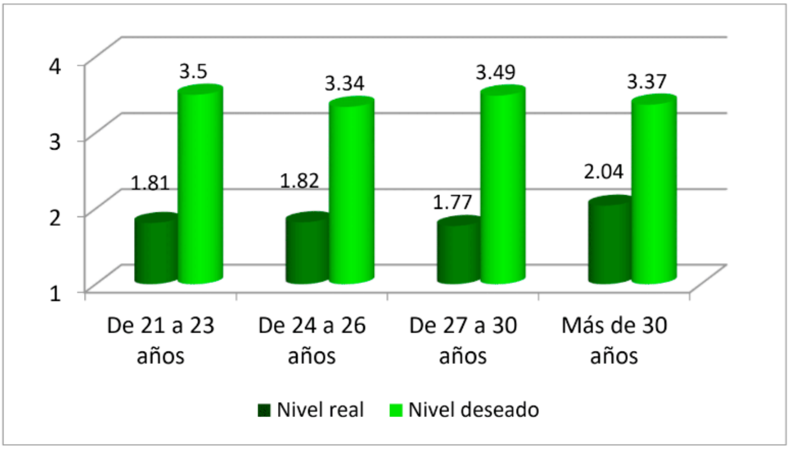


Gráfico 3. Formación previa y deseada real en función de la edad

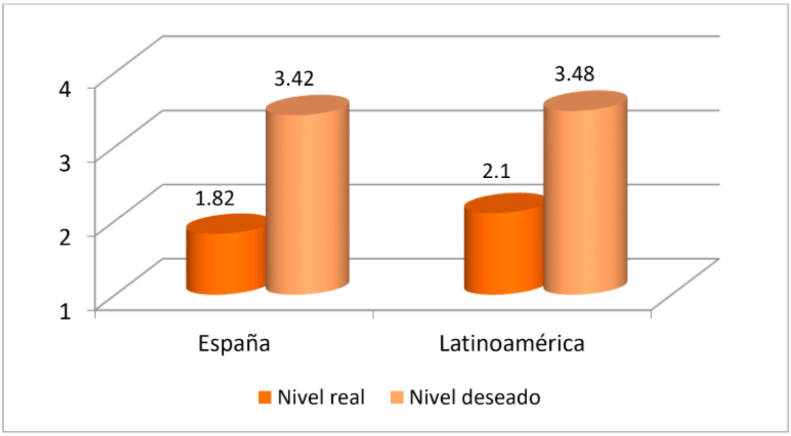


Gráfico 4. Formación previa real y deseada en función de la nacionalidad

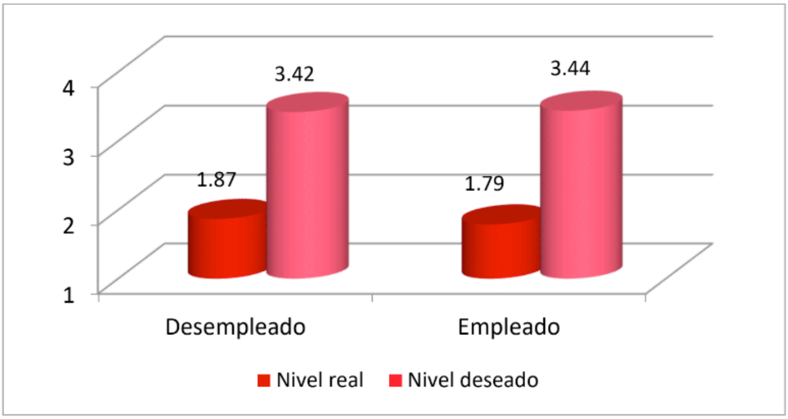


Gráfico 5. Formación previa real y deseada en función de la situación laboral

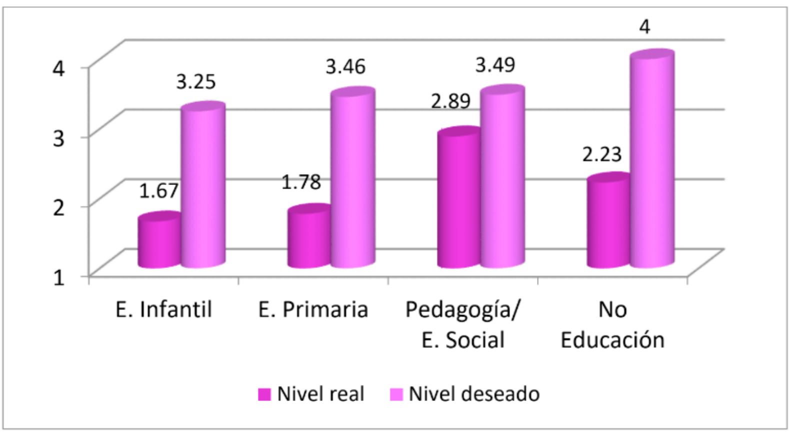


Gráfico 6. Formación previa real y deseada en función de la titulación de acceso al máster

Tras apreciar visualmente la existencia de diferencias se han realizado pruebas para contrastar las hipótesis con la intención de comprobar si estas diferencias son significativas entre los grupos que conforman las variables predictoras, en lo que respecta a la adquisición real de competencias investigativas y al nivel de competencia curricular deseado, únicamente se ha hallado significación estadística en la variable "titulación de acceso al máster", en lo referente al nivel real. Dicha significación se aprecia entre los grupos de estudiantes que previamente han cursado estudios de Educación Infantil y los que han accedido al máster tras superar las titulaciones de Pedagogía o Educación Social (único grupo con un nivel competencial real bastante alto), así como entre estos últimos y los que accedieron al máster mediante la titulación de Educación Primaria (P=,004; P=,000; respectivamente).

En cuento a si existe diferencia estadísticamente significativa entre las

competencias reales que tienen en investigación y las deseadas, se han encontrado significación en todos los grupos de las distintas variables, excepto en la variable "titulación de acceso al máster", en el grupo de estudiantes que proceden de Pedagogía/Educación Social (P=,068) y también, dentro de la misma variable, en el grupo de estudiantes que han cursado títulos no relacionados con la Educación (P=,180).

Los títulos de Educación Infantil y Educación Primaria incluyen muy pocas asignaturas donde se desarrollen las competencias investigativas. La mayor parte de los alumnos que posteriormente acceden a los másteres proceden de estos títulos y detectan carencias en este sentido, por ello los estudiantes están de acuerdo en la realización de un "módulo 0" en materia de investigación educativa, insistiendo en el análisis de los datos, la elaboración de instrumentos, la búsqueda de información, la aplicación de la normativa APA y la distinción entre métodos de investigación. También proponen la inclusión de asignaturas de investigación en los Grados y/o la realización de seminarios transversales durante el máster.

4 I DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Agencia Nacional de Evaluación Calidad y Acreditación establece como uno de los requisitos para aprobar el diseño de los títulos de Máster el que los contenidos que se impartan en los postgrados sean la continuidad de los que se adquieren en los Grados, sin que se produzcan repeticiones. Sin embargo, el acceso a determinados másteres queda abierto a estudiantes que han cursado títulos en los que no se han trabajado competencias de investigación educativa, con lo que dichos estudiantes se encuentran asignaturas en las que se exige una formación previa en este tipo de competencias que el alumnado no posee.

Tras realizar este estudio se percibe que, a nivel general, el nivel de competencia en investigación que los estudiantes consideran que tienen resulta muy bajo, dejando evidente que es significativamente inferior al nivel deseado. En la misma dirección, también se han hallado diferencias significativas en todos los grupos que conforman las variables predictoras de la investigación, excepto en el grupo constituido por los estudiantes que proceden de las titulaciones de Pedagogía o Educación Social, dentro de la variable "titulación de acceso".

En este sentido, en cuanto a la titulación de la que el alumno procede, se ha observado significación estadística al contrastar el grupo que procede de Educación Infantil con el que ha cursado las titulaciones de Pedagogía o Educación Social, así como entre este último y los estudiantes que proceden de Educación Primaria, a favor de los de Pedagogía o Educación Social. Estos resultados coinciden con los de Ozay (2012), quien puso de manifiesto que los Estudiantes de Educación Infantil y Primaria obtienen los respectivos títulos sin haber desarrollado competencias de investigación. En esta misma línea, el estudio realizado por García-Sanz, Belmonte y Morillas (2012) demostró que los

estudiantes de tercer curso de Educación Primaria aplicaron moderadamente competencias de investigación durante el desarrollo de sus prácticas escolares. Sin embargo, en un trabajo posterior estos autores (García-Sanz, Morillas, García y Belmonte, 2013) evidenciaron que el profesorado de Educación Primaria aplica frecuentemente competencias investigativas en su práctica profesional, por lo que es importantes que los graduados obtengan este tipo de formación (BaKlashova, 2014), incluso contribuyendo desde todas las disciplinas (Gorelova, Zalyaeva y Sungatullina, 2015).

Ante la situación precaria con la que se encuentran los estudiantes de máster en el tema tratado, se propone la realización de un "módulo 0", la inclusión de asignaturas de investigación en los Grados y/o la realización de seminarios transversales dentro del máster.

Las necesidades laborales y académicas demanda competencias en investigación, y esta formación ha de ser facilitada a los estudiantes, aunque, a veces, suponga una tarea compleja (Alake-Tuenter, Biemans, Tobi y Murder, 2013) que conlleva unas condiciones pedagógicas, unos medios y unas etapas (Syzdykbayeva, Bainazarova y Aitzhanova, 2015) no siempre viables.

REFERENCIAS

Alake-Tuenter, E., Biemans, H.J.A., Tobi, H. y Mulder, M. (2013). Inquiry-based science teaching competence of primary school teachers: A Delphi study. Teaching and Teacher Education, 35, 13-24.

Aular de Durán, J., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente en educación básica. Laurus, 15(30), 138-165.

Baklashova, T. (2014). Manager`s Professional Training in Russia: Syllabus and Tecnologies. Procedia-Social and Behavior al Sciences, 152, 1057-1061.

Biggs, J. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.

Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Bordón. Revista de Pedagogía, 63(3), 57-74.

De Miguel, M. (coord.). (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.

Dobber, M., Akkerman, S.F., Verloop, N. y Vermunt, J.D. (2012). Student Teachers` collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. Teaching and Teacher Education, 28(4), 609-617.

Fernández, E., Rodríguez, H. y Rodríguez, M. (2010). La formación Inicial de profesionales de la Educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2), 151-174.

García-Sanz, M.P., Belmonte, M.L. y Morillas, L.R. (2012). Aplicación académica de las competencias de investigación educativa en el Grado de Educación Primaria. En P. Miralles y A.B. Mirete. La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria (pp. 7-17). Murcia: Editum.

García-Sanz. M.P., Morillas, L.R., García, M. y Belmonte, M.L. (2013). Aplicación de competencias de investigación e innovación educativa a la práctica profesional en Educación Primaria. En M.C. Cardona, E. Chiner y A.V. Giner (Eds.). Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas (pp. 1557-1566). Alicante: AIDIPE.

Goroleva, Y.N., Zalyaeva, E.O. y Sungatullina, D.D. (2015). Building Research Competence of Graduate Students by Means of Teaching English for Academic Purposes. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(1 S3), 352-356.

Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D. y Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. European Journal of Teacher Education, 35(4), 401-419.

Martínez-Clares, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa, 27(1), 125-147.

Mateo, J. (2014). Competencias clave y gestión de aula. Jornadas Competencias Clave. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Canal Educación. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=weeG_jlVaoE

Muñoz, J., Quintero, J. y Munevar, R. (2001) Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Ozay, S.B. (2012). The dimensions of research in undergraduate learning. Teaching In Higher Education, 17(4). 453-464.

Pinto, A. R. y Cortés, O. F. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa?. Revista de Docencia Universitaria, 15(2), 57-75. DOI: https://doi.org/10.4995/redu.2017.6059

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE nº 85.

Reiban Barrera, R. E., De la Rosa Rodríguez, M. y Zeballos Chang, J. (2017). Competencias investigativas en la Educación Superior. Revista Publicando, 4 (10 (1)), 395-405. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/236644238.pdf

Sánchez-Santamaría, J. y Morales, S. (2014). Desarrollando competencias de investigación a través de metodologías activas en un entorno B-Learning. Contextos Educativos, 17, 23-44.

Syzdykbayeva, A.D., Bainazarova, T.B. y Aitzhanova, E.N. (2015). Formation of research competence of the future elementary school teachers-in the process of professional training. International Education Studies, 8(4), 200-209.

CAPÍTULO 6

PRÁCTICAS EXTERNAS: UNA VISIÓN DESDE EL TUTOR

Data de aceite: 04/01/2021

Carles Dulsat Ortiz
Universidad Isabel I, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Burgos, España.
ORCID: 0000-0003-1351-8506

PRÁTICAS EXTERNAS: VISÃO DOS TUTORES

RESUMO: Este capítulo apresenta uma pesquisa descritiva voltada para tutores externos. Recolher a informação do seu ponto de vista e, desta forma, obter uma primeira aproximação das necessidades e satisfações, e da relação existente com a entidade organizadora. Os estágios externos consolidam-se cada vez mais como um elemento essencial na formação dos alunos nas diferentes etapas educativas, tanto na universidade como nos ciclos de formação. A relevância dessas práticas reside em aproximar a teoria das disciplinas ministradas ao longo do ano letivo ao contexto da especialidade. No final do estágio, foi enviado um questionário ad-hoc online aos tutores externos. Eles valorizam sua satisfação como tutores em 4 em 5, e satisfação com os alunos em 4 e 5 em 5, 75%. A colaboração com a entidade organizadora é avaliada por 50% dos tutores em 2 em 5, embora 2/3 considerem que receberam informação para acompanhamento do período de estágio. Portanto, é de notar que 100% dos tutores comentam que em nenhum caso a entidade organizadora os contactou, e todos consideram necessário a realização de um calendário de estágios. As conclusões desta pesquisa são que o tutor considera que deve ser iniciado um processo de comunicação com a entidade organizadora visto que no momento não existe, bem como disponibilizar um guião com os objetivos e competências que devem ser desenvolvidos, bem como atividades para o completar treinamento de alunos.

PALAVRAS-CHAVE: práticas externas, comunicação, e-learning, satisfação.

EXTERNAL PRACTICES: A VIEW FROM THE TUTORS

ABSTRACT: This communication presents descriptive research focused on external tutors. It seeks to collect information from their point of view and get a first approximation of the needs and satisfactions, and the existing relationship with the organizing entity. External practices are increasingly being consolidated as an essential element in the training of students in different educational stages, both university and training cycles. The relevance of these practices lies in bringing the theory of the subjects given throughout the academic year to a specific context of the specialty. At the end of the internship period, an ad-hoc on-line questionnaire was sent to external tutors. The tutors value their satisfaction as tutors in 4 out of 5, and the satisfaction with the students of 4 and 5 out of 5, 75%. The collaboration with the organizing entity is valued by 50% of the tutors in 2 out of 5; although 2/3 consider that they have received the information for the follow-up of the internship period. It stands out, for that reason that 100% of the tutors comment that in no case the organizing entity has contacted them,

and all of them consider it necessary to carry out an internship calendar. The conclusions of this investigation that the tutor considers that a communication process with the organizing entity should be initiated since at present it does not exist, as well as providing a script with objectives and competences that must be developed, and also activities to complete that training of the students.
KEYWORDS: external internships, communication, e-learning, satisfaction.

1 I INTRODUCCIÓN

Las prácticas externas se han convertido en un elemento imprescindible en la formación inicial en distintas etapas educativas. Se entiende como un puente entre lo académico y el mundo laboral (Tejada, 2015). Se encuentran en los ciclos formativos, en los grados y postgrados universitarios, y también en las Enseñanzas Deportivas desde la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), como enseñanzas especiales las cuales capacitan para ejercer como técnicos deportivos en sus correspondientes especialidades. Esto supone una nueva posibilidad laboral (Feito, 2018).

De momento, 14 federaciones deportivas ya han aprobado los planes formativos y resueltos en reales decretos (CSD, 2019). El resto de deportes se encuentran en periodo transitorio (Dulsat y Álvarez, 2019a), pero en todas ellas se recoge la obligatoriedad de realizar al final de cada uno de los niveles las prácticas externas en las que se llevan a cabo los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del curso. Siguiendo la Orden ECD/158/2014, y el Real Decreto 1363/2007, es posible la enseñanza en modalidad presencial, a distancia y semipresencial. Son en estas últimas modalidades formativas en las que se centra esta investigación y en las que se pretende averiguar respecto a la aplicación del periodo de prácticas, desde el punto de vista de los tutores externos.

En los estudios universitarios y formación profesional, existe un doble control la propia universidad de forma indirecta y el centro de prácticas mucho más directa en los aprendizajes (González y Méndez, 2017; Olmos, Mas y Quintana, 2019; Zabalza, 2016). Este control desde los centros educativos se establece desde las llamadas telefónicas a los tutores externos, las visitas al centro de prácticas y reuniones con el alumnado. En la *Laureate Online Education*, red de universidades de más de 25 países ofrece programas de grado y posgrado en modalidad online, añaden la figura del supervisor que es quien visita y observa los centros (Vlachopoulos, 2017). El tutor externo es el responsable del contacto profesionalizador y con intencionalidad pedagógica de los contenidos teóricos del periodo académico. Además, representa un acercamiento con la realidad del mundo laboral, con futuras experiencias profesionales (Méndez, 2011).

Las universidades presenciales han introducido e implementado las nuevas tecnologías y el uso de plataformas como una herramienta mediante la cual se pretende facilitar las relaciones y la comunicación entre docentes y alumnado, así como en las prácticas y la evaluación (Cano y Cabrera, 2013; Onrubia, Mauri y Colomina, 2017).

En investigaciones cercanas a la universidad, se concluye la necesidad de mejorar el prácticum, de potenciar las relaciones de este módulo con el resto, y mejorar la relación entre el profesorado de todos los módulos (Nogueira y Ceinos, 2017); y, la elaboración conjunta del plan de prácticas (Paredes, Estaban y Fernández, 2016).

Las prácticas profesionales en la UNED constituyen el eje vertebrador de los estudios que se ofertan. Hay dificultades en las prácticas externas por problemas de gestión y de coordinación entre tutores externos e internos con lo que la entidad organizadora debe solucionador problemas, gestionar las prácticas cediendo parte del rol docente y pedagógico que pide este periodo (Méndez, 2016), y que en la misma universidad online las prácticas profesionales virtuales otorgan relevancia al feedback desde todos los implicados en las prácticas externas (González y Méndez, 2016). La UOC, *Universitat Oberta de Catalunya*, presenta en algunas de sus formaciones, prácticas profesionales virtuales que no están asociadas a la presencia física en un centro. Se han diseñado entornos virtuales acorde con los estudios que permiten acercarse a la realidad, a la vez que capacita a los estudiantes en el trabajo colaborativo (Sangrà, 2017). La UNIR considera las prácticas como un elemento importante dentro de la formación inicial. Promueve la comunicación constante con los centros de prácticas con llamadas de teléfono y mensajes electrónicos, y con visitas, para enlazar la teoría con la práctica (Martínez, 2016).

La comunicación y relación entre centros de prácticas y universidades, su coordinación para la adquisición de competencias y desarrollo profesional del alumnado, es importante (Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017), aunque algunos estudios concluyen la poca o inexistente coordinación y relación entre tutores externos y universidad con poco o nula comunicación entre ambas entidades (Martínez y Raposo, 2011; Melgarejo, Pantoja y Latorre, 2014). En Gil (2017), esta comunicación es exclusiva para solucionar cuestiones puntuales surgidas a lo largo de las prácticas y para enviar desde las universidades la documentación a cubrir por parte de estos centros.

El propósito de esta investigación está en aproximarnos al periodo de prácticas externas desde la visión de los tutores externos: conocer su relación con el centro organizador, y la comunicación que se establecen. La razón de ser de esta investigación es: introducirnos en un entorno cada vez más emergente con un aumento del alumnado y aproximarnos al funcionamiento de las prácticas externas en los cursos online. En definitiva, se plantea para esta investigación los siguientes objetivos: (a) Describir la comunicación existente entre los tutores externos y la entidad organizadora de cursos online; (b) explorar las correlaciones entre los distintos ítems; (c) concretar las necesidades que expresan los tutores externos bajo la modalidad online.

2 I MÉTODO

Este estudio sigue una investigación descriptiva dentro de una metodología de corte

empírico-analítico con un enfoque no experimental. Se pretende registrar la información ya pasada y se seleccionan aquellos fenómenos que ya se han producido y el grupo escogido está formado (Latorre, Rincón y Arnal, 2005). Se exploran las relaciones existentes entre las variables y a la vez se busca la asociación entre ellas: se aproxima a la correlación de esas variables (Bartolomé, 1984). La fiabilidad del instrumento se calcula con el coeficiente de la alfa de Cronbach, 0.836. El resultado es respetable y, al superar el 0.7, se considera aceptable para la toma de decisiones (Vianna, 1983). La validez interna del instrumento se consigue por el juicio de cinco expertos. Es un cuestionario ad-hoc que dificulta predecir su validez externa (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

a. Participantes

La población de este estudio fueron los tutores externos del curso 2017-2018, de nivel 2 realizado por la Real Federación Española de Patinaje, RFEP. Es un muestreo intencional y opinático donde la población se elige sin la participación del azar (Ruiz, 2012). La elección de este colectivo se debe a ser el último en finalizar el periodo de prácticas. La muestra productora de datos está compuesta por 48 tutores externos, el 100% de la muestra invitada. La muestra productora de datos se encuentra en un rango de edad entre 25 y 49 años; 32 de ellos tienen experiencia en la formación a distancia, 66.67%; y, el 52.08% son hombres. En la tabla 1, se reflejan los porcentajes de las titulaciones de los tutores externos: académica y deportiva. La procedencia de los tutores externos de este estudio son 11 de las 17 comunidades autónomas (tabla2):

Académica		Deportiva	
Diplomado / licenciado	87.5	Nivel 3 / Entrenador nacional	93.75
Ciclos formativos	4.17	Nivel 2 / Entrenador autonómico	6.25
BUP	8.33		

Tabla 1

Titulaciones de los tutores

Comunidades Autónomas			
Galicia	27.08	Cantabria	6.25
Madrid	20.83	Cataluña	2.08
Castilla León	16.67	Extremadura	2.08
Aragón	10.42	Euskadi	2.08
Andalucía	8.33	Valencia	2.08
		Baleares	2.08

Tabla 2

Procedencia de los tutores externos

b. Instrumento

Se construye el instrumento desde la revisión de cuestionarios de satisfactoriedad de los tutores externos para la calidad en universidades como Burgos, Murcia; además, de las aportaciones de comunicación y relación que los tutores perciben de la entidad organizadora (Artime, 2009; Ruiz, 2015). El instrumento consta de 4 apartados con 19 ítems que se distribuyen en: 6 ítems para las características socio-demográficas; 4 ítems para la satisfacción de los tutores; 6 ítems para la comunicación con la entidad organizadora; y, 3 ítems de preguntas finales.

c. Procedimiento

Se redactó una carta de consentimiento e informativa de la investigación considerando la protección de datos personales. Por eso, fue la coordinadora de los cursos quien mandó el enlace y la carta vía mensaje electrónico varias veces durante dos meses y quien terminó llamando a los tutores para finalizar con el 100% de los cuestionarios contestados. Todo de forma virtual.

d. Métodos de análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron con el software SPSS-22 excepto el ítem 19 que se usó el software N-Vivo10. Para el análisis cuantitativo, primero se usaron los estadísticos de frecuencia para todos los ítems, siguió la prueba no paramétrica para una muestra. Con los valores obtenidos, se inician las pruebas no paramétricas de contraste de hipótesis y, por último, la correlación entre elementos completada con la prueba Wilcoxon de rango de signo para muestras emparejadas. El análisis cualitativo se realiza con la prueba de similitud de palabras con el coeficiente p de Pearson (Abad y Vargas, 2002).

3 I RESULTADOS

a. Satisfacción

En este apartado se contemplan los resultados de la valoración de los tutores acerca de la preparación previa y posterior al periodo de prácticas, y los grados de satisfacción de los tutores (ver tabla 3). En el caso de la valoración previa, destaca que el 50% consideran que llegan muy preparados y 4.2% totalmente preparados. En la valoración posterior a las prácticas estos porcentajes son: 52.1% muy preparados y 16.7% totalmente preparados. En los cuatro ítems, se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de probabilidades en las respuestas dadas.

	Satisfacción		Valoración alumnos	
	Como tutor	Con alumnos	Previo prácticas	Final prácticas
Nada	4.2	2.1	2.1	0.0
Poco	10.4	8.3	14.6	14.6
Algo	16.7	14.6	29.2	16.7
Mucho	54.2	47.9	50.0	52.1
Total	14.6	27.1	4.2	16.7

Tabla 3

Grados de satisfacción y valoración de los tutores

b. Relación y comunicación

El 31.3% de los tutores definen que no han recibido información de la organización. Respecto a la colaboración con la entidad organizadora, el 47.9% considera que ha sido poca y el 31.3% que ha existido algo de colaboración. El 100% afirma que no han contacto con la entidad organizadora. En este apartado también se ha pregunta acerca de la necesidad de preparar un calendario de visitas, y el 93.8% consideran que sería necesario, aunque el 100% expresa que no han existido dificultadas el no tenerlo. El contraste de hipótesis para estas variables es: conservar la hipótesis nula de igualdad de probabilidades para la información recibida usando la muestra de Chi-cuadrado. Para el resto de ítems rechazamos la hipótesis nula de igualdad de probabilidades.

c. Preguntas finales

En este último apartado, se preguntó acerca de su disponibilidad para continuar como tutor de prácticas a la cual el 100% contestaron afirmativamente. Se preguntó acerca de la necesidad de formación a la que un 39% de las respuestas son afirmativas. Para ambos ítems, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de probabilidad en las respuestas. Por último, se pidió sugerencias de mejora. Destacan: la necesidad de mayor fluidez en las relaciones tutores y entidad organizadora; la entrega de documentación a los tutores de prácticas sobre objetivos, contenidos, competencias y actividades; un seguimiento conjunto entre entidad organizadora y tutor de prácticas, que esta acción no recaiga exclusivamente en el tutor externo; el seguimiento con plantillas por parte del tutor; finalmente, asistir a campeonatos y competiciones debería incluirse en las horas de prácticas.

d. Correlaciones

Hay seis parejas de ítems con correlación significativa: experiencia en formación a distancia con el grado de satisfacción como tutor y con el grado de satisfacción con los alumnos; la titulación académica con el grado de satisfacción como tutor; la titulación deportiva con el grado de satisfacción con los alumnos y con la necesidad de formación;

y la valoración de la preparación previa con la posterior. En todas ellas, se rechaza la hipótesis nula de distribución igual de grupos y se acepta la alternativa de distribuciones no iguales entre grupos.

4 I DISCUSIÓN

La valoración que hacen los tutores hacia sus alumnos aumenta de forma significativa desde la valoración previa a la posterior. Los tutores consideran que sus alumnos salen mejor preparados después del periodo de prácticas (Tasir, Abour, Halim & Harun, 2012), aunque piden una mayor formación inicial del alumnado (Lino, 2016). Es posible que el grado de satisfacción tenga algo que ver a este aumento en la valoración que hacen los tutores pues el intervalo de confianza para este grado está entre 3.61 a 4.18 sobre 5 y una media de 3.9. Este grado de satisfacción con los alumnos correlaciona positivamente con la titulación deportiva de los tutores. En este caso, a mayor titulación deportiva, mayor grado de satisfacción. Esto es debido a los conocimientos de la propia especialidad que tienen los tutores y como son capaces de ver la formación recibida en sus alumnos, además de la necesidad de formación de los tutores a mayor titulación deportiva (Kara &Can, 2019).

Existe correlación entre la falta de experiencia en formación a distancia con un mayor grado de satisfacción como tutor que se puede atribuir a un mayor conocimiento en la formación a distancia lo que implica más exigencia como tutor que no se ha podido llevar a cabo por esa falta de relaciones y comunicación pidiéndose que esta sea más fluida y se mejore la información (Bof, 2004). Lo mismo sucede con la correlación ente titulación académica y el grado de satisfacción como tutor en la cual se da la relación a mayor titulación académica, menor es el grado de satisfacción como tutor (Wasilik & Bollinger, 2009). Se presenta una exigencia hacia su rol en esta etapa formativa y como su satisfacción no es elevada por no poseer aquella información que entienden como necesaria y que desde la entidad organizadora no se proporciona. Se puede añadir los datos contradictorios que se presentan porque hay un 52.1% que comenta que han recibido información, aunque el 100% de las respuestas de si ha contactado la organización es negativa. Hay una última correlación entre el grado de satisfacción con los alumnos y la experiencia en la formación a distancia: el mayor grado de satisfacción con estos se da en aquellos tutores que no tienen experiencia en formación a distancia (Dulsat y Álvarez, 2019b). Esta relación puede estar relacionada con la posibilidad que existe en formar a futuros técnicos por todo el territorio estatal.

Las limitaciones de esta investigación están en la propia muestra: por el número de individuos y por concentrarlo en un único contexto. Se pretendía acercarnos a las prácticas externas en cursos online, y era importante establecer unas primeras relaciones para futuras variables en investigaciones más ampliadas acogiendo al máximo de cursos online en distintas etapas y ámbitos. El objeto de estudio ha sido uno de los límites para este

estudio por la especificidad del campo.

Futuras aplicaciones de este estudio sería concretar un instrumento más adecuado y orientado hacia las relaciones obtenidas en este estudio y poder acercarnos a distintas federaciones deportivas, comparando aquellas que son oficiales con las que están en periodo transitorio, e incluso poder comparar entre estudios oficiales de formación profesional y universitarios bajo cualquier modalidad, para averiguar las diferencias y similitudes así como las potencialidades de cada una de las etapas educativas y superar las debilidades por el bien de la mejor formación.

Este estudio perseguía la consecución de tres objetivos: la comunicación existente entre tutores y entidad organizadora y se evidencia algunas contradicciones en las respuestas porque la colaboración con la entidad organizadora es baja, a la vez que el 68.75% han recibido algo de información, y el 100% responden que no han contactado con la organización. Sería necesario abrir vías de comunicación incluso desde la propia plataforma, más allá de las convencionales (teléfono, correo electrónico). Podría adoptarse alguna estrategia como añadir algún rol de visitador o supervisor (Vlachopoulos, 2017). El segundo objetivo se ha conseguido desde las herramientas de análisis cuantitativo. Se han definido seis tipos de correlaciones descritas en apartados anteriores que nos orientan las distintas variables de las que dependen las prácticas externas. Estas variables pueden usarse para estudios de corte experimental y casi experimental para determinar cómo influyen estos cambios en los cursos contralando las distintas variables. Por último, los tutores expresan ciertas necesidades. Se pueden definir en tres grandes grupos: (1) la formación como tutores externos pues están determinados en continuar con esta labor; (2) feedback más fluido entre tutor externo y entidad organizadora; y, (3) la determinación de documentos que facilite la formación de manera uniforme. Sería interesante que estos documentos fueran construidos conjuntamente entre todos los participantes para consensuar el último eslabón de la formación.

REFERENCIAS

ABAD, F.; VARGAS, M. **Análisis de datos para las ciencias sociales con SPSS**. 1. ed. Granada: Proyectosur, 2002. 297p.

ARTIME, I. H. **El prácticum en los estudios de pedagogía de la universidad de Oviedo** (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, 2009.

BARTOLOMÉ, M. La pedagogía experimental. In SANVISENS, A (dir.), **Introducción a la pedagogía.** 2. ed. Barcelona: Barcanova 1987. 381-404.

BOF, A. M. Distance learning for teacher training in Brazil. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.5, n.1, p. 1-14, 2004. http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/172/684. Acesso em: 20 set. 2019.

CANO, E.; CABRERA, N. La evaluación formativa de las competencias a través de blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. **Digital Education Review**, v. 23, p. 46-58, 2013. Disponible en: http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11286/pdf. Acesso em: 21 set. 2019.

CSD – Consejo Superior de Deportes. **Enseñanzas deportivas de régimen especial**. Madrid: Ministerio de Cultura y Educación, 2019. Disponible en: https://www.csd.gob.es/es/csd/ensenanzas/ensenanzas-deportivas-de-regimen-especial. Acesso em: 15 jul. 2019.

DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A.; SANS, A. (1995). **Técnicas de investigación en ciencias sociales**. 1. ed. Madrid: Dykinson, 1995, p. 427.

DULSAT, C., & ÁLVAREZ, I. Change modality: face to vitual for a course of Spanish Skate Federation: difficulties and opportunities for its implementation. In: WORLD CONGRESS ON EDUCATION, Dublín, Irlanda, july, 16th – 18th. 2019.

DULSAT, C., & ÁLVAREZ, I. Online training of sportive technicians: a present with a future. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v.6, n.1, p. 45-55, 2019. Disponible en: https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4961

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 106, p. 17158-17202, 4 de may. 2006.

ESPAÑA. Orden ECD/158/2014, de 5 de febrero, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de las actividades de formación deportiva. **Boletín Oficial del Estado**, n. 34, pp. 10884-10914, 2014.

ESPAÑA. Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. **Boletín Oficial del Estado**, n. 268, p. 45945-45960, 2007.

FEITO, J. J. **Las enseñanzas deportivas en España**. 1. ed. Madrid: editorial Reus, 2016. p. 263.

GIL, P. Comunicación entre tutores/as del prácticum del grado de maestro/a de educación infantil. In: XIV SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS, 2017, 760-769, Poio, España, 5-7 julio.

GONZÁLEZ, M. C.; MÉNDEZ, L. Desarrollo de un prácticum virtual: fundamentos y claves. **Revista Prácticum**, v.2, n.2, p. 50-68, 2017. Disponible en: https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/30/75

GONZÁLEZ, M. C.; MÉNDEZ, L. Prácticas virtuales: creación de entornos virtuales enriquecidos. In: XIV CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (CIOIE): GLOBALIZACIÓN Y ORGANIZACIONES EDUCATIVAS, Zaragoza, España, 24-26 nov. 2016.

KARA, M.; CAN, G. Master's students' perceptions and expectations of good tutors and advisors in distance education, **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v.20, n.2, p. 162-179, 2019. Disponible en: https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3674/5069

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (2003). **Bases metodológicas de la investigación educativa**. 1. ed. Barcelona: ediciones experiencia, 2003. p. 315.

LINO, D. Tornar-se educador: as voces dos orientadores cooperantes. In: XIV SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS, 2017, p. 211-216, Poio, España, 5-7 jul.

MARTÍNEZ, E. Prácticum de calidad en la universidad online: conectando teoría y práctica desde la reflexión a la acción. In: XIV SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS, 2017, p. 219-228, Poio, España, 5-7 jul.

MARTÍNEZ, E.; RAPOSO, M. Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre a realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. **Revista de Educación***,* v. 354, p. 155-181, 2011. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_07.pdf

MELGAREJO, J., PANTOJA, A.; LATORRE, P. A. Análisis de la calidad del Prácticum en los estudios de Magisterio desde la perspectiva del alumnado. **Aula de encuentro***,* v. 16, n. 1, p. 53-70, 2014. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1290/1167

MÉNDEZ, L. ¿Gestores o docentes?, El papel de la universidad y la empresa en la formación de los graduados. In XIV CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (CIOIE): GLOBALIZACIÓN Y ORGANIZACIONES EDUCATIVAS, Zaragoza, España, 24-26 nov. 2016.

MÉNDEZ, L. **Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial**, 1. ed. Madrid: Sanz y Torres, 2011. p. 210.

NOGUEIRA, M. A.; CEINOS, C. Desenvolvemento dos estándares europeos de competencia na formación inicial dos profesionais da orientación educativa na Universidade de Santiago de Compostela. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación***,* Coruña, n. 7, p. 7-11, 2017. Extra. Disponible en: https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2183

OLMOS, P., MAS, Ò.; QUINTANA, E. Students' profile engaged in VET programmes in the Catalan context. In: PEDAGOGICAL CONCERNS AND MARKET DEMANDS IN VET*. Proceedings on the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)*, 28-33, 2019. Valencia, España, 2-3 may. Disponible en: https://doi.org/10.5281/zenodo.2641865.

ONRUBIA, J., MAURI, T.; COLOMINA, R. (2017). Tutores de escuela y tutores de universidad evaluando colaborativamente en el prácticum de maestro. In: XIV SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS, 2017, p. 219-228, Poio, España, 5-7 jul.

PAREDES, J., ESTEBAN, R. M.; FERNÁNDEZ, M. S. El prácticum de maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. **Revista Complutense de Educación***,* v. 27, n. 1, p. 161-178, 2016. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45673

RUIZ, J. I. (2012). **Metodología de la investigación cualitativa**. 5. ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012, p. 423.

RUIZ, M. A. **Educar para transformar: aprendizaje experiencial**. 1. ed. Madrid: U.I.E, 2015, p. 442.

SANGRÀ, A. Lo que la verdad esconde: contribución a la creación de entornos virtuales de calidad en el prácticum universitario. In: XIV SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS, 2017, p. 219-228, Poio, España, 5-7 jul.

TASIR, Z., ABOUR, K. M. A., HALIM, N. D. A.; HARUN, J. (2012). Relationship between teachers' ICT competency, confidence level, and satisfaction toward ICT training programmes: a case study among postgraduate students. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, v.11, n. 1, p. 138-144, 2012. Disponible en: http://www.tojet.net/articles/v11i1/11112.pdf

TEJADA, J. El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. *7*, n. 2, p. 1-31, 2005. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v7n2/v7n2a13.pdf

VIANA, M. H. **Los tests en la educación**. 1 ed. Pamplona: Eunsa, 1983, p. 283.

VLACHOPOULOS, D. Integrando prácticum en estudios online de las ciencias de la educación. El caso de las instituciones europeas de la red universitaria Laureate International Universities. In: XIV SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL PRÁCTICUM Y LAS PRÁCTICAS EXTERNAS, 2017, p. 219-228, Poio, España, 5-7 jul.

WASILIK, O.; BOLLINGER, D. U. Faculty satisfaction in the online environments: an institutional study. **The Internet and Higher Education**, v. 12, n. 3-4, p, 173-178, 2009. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.heduc.2009.05.001

ZABALZA, M. A. El prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. **Revista Prácticum**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2016. Disponible en: https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/15/42

CAPÍTULO 7

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA – UM CAMPO ABERTO PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 07/10/2020

Claudia Maisa Antunes Lins
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Juazeiro – Bahia
Doutoranda do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
Portugal
http://lattes.cnpq.br/1285134350259019

RESUMO: O novo curso de Pedagogia (em tramitação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE), do Departamento de Ciência Humanas III, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, tem orientação pedagógica em quatro Núcleos de Aprofundamento: Educação Infantil e Anos Iniciais; Educação de Jovens e Adultos; Educação e Comunicação; Gestão e Coordenação Pedagógica. Cada semestre (que são oito) terá uma carga horária de 45 horas destinadas aos núcleos. Os Núcleos de Aprofundamento farão a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando no processo de curricularização da extensão. Na estrutura pedagógica do curso, os componentes Estágio Curricular Supervisionado I (Educação Infantil), II (Ensino Fundamental), III (Educação de Jovens e Adultos) e IV (Educação Não Formal) ocorrerão (os três primeiros), em espaços formais, correspondendo às especificidades dos núcleos, no que diz respeito a docência. Estágio Curricular Supervisionado I, realiza-se em creches e pré-escolas; Estágio Curricular Supervisionado II, orienta-se da prática pedagógica dos anos iniciais; Estágio Curricular Supervisionado III, orienta-se do trabalho pedagógico com jovens e adultos; Estágio Curricular Supervisionado IV, amplia o campo de conhecimento pedagógico em espaço não-formal, e em espaço não-escolar. O aprofundamento em "Gestão e Coordenação Pedagógica", assegura-se nos Núcleos, bem como nos componentes específicos desta área. O currículo em curso organiza-se em três núcleos: Educação Infantil e Anos Iniciais; Educação de Jovens e Adultos e Educomunicação. Os estudantes optam pelo Núcleo de Aprofundamento na matrícula do 6º semestre. As experiências aqui apresentadas decorrem do curso atual, ocasião da minha atuação em Estágio Curricular Supervisionado II e III, em 2018, no Núcleo de Educação Infantil e Anos Iniciais, onde trabalhamos com diversificados repertórios de leituras: literários, poéticos, pedagógicos e sociológicos. Quanto à produção escrita, trabalhamos com relatos orais (transcritos) e relatos escritos, contemplando o espaço escolar sob perspectiva de uma hermenêutica crítica (Santos, 1989:11), permitindo-nos testemunhar as experiências pedagógicas vivenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado; Formação Docente; Pesquisa em Educação; Experiência; Relatos de Estágio.

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN GRADUATION OF PEDAGOGY - AN OPEN FIELD FOR RESEARCH IN EDUCATION

ABSTRACT: The new graduation of Pedagogy curriculum (pending at the Teaching, Research and Extension Council – CONSEPE), proposed by the Department of Human Sciences III, University of the State of Bahia - UNEB, has a pedagogical guidance in four major Fields of Deepening: Early Childhood Education and Early Years; Youth and Adult Education; Education and Communication; Pedagogical Management and Coordination. Each of the eight semesters has a 45-hour workload focused on the fields. The Fields of Deepening will compose an articulation of teaching, research and extension, working on the extension's curricularization. In the course's Pedagogical Structure, the components Supervised Curricular Internship I (Early Childhood Education), II (Elementary Education), III (Youth and Adult Education) and IV (Non-Formal Education) will take place in formal spaces (the first three ones), corresponding to the fields' specificities regarding the teaching. Supervised Curricular Internship I takes place in nurseries and preschools; Supervised Curricular Internship II consists of the pedagogical practice of the early years. Supervised Curricular Internship III is made up of pedagogical work with young people and adults. Supervised Curricular Internship IV extends the field of pedagogical knowledge in a non-formal and non-school space. The deepening in Management and Pedagogical Coordination is guaranteed within the Fields, as well as within this field's specific components. The current curriculum is organized into three Fields: Early Childhood Education and Early Years; Youth and Adult Education and Educommunication. The students choose the Field of Study when enrolling in the 6th semester. The experiences here presented are derived from the current curriculum, corresponding to my performance in Supervised Curricular Internship II and III at the Center for Early Childhood Education and Early Years in 2018, where we worked with diversified reading repertoires: literary, poetic, pedagogical and sociological. Regarding the written production, we work with oral (transcribed) and written reports; including the scholar space under the viewpoint of critical hermeneutics (Santos, 1989: 11), allowing us to witness the lived pedagogical experiences.
KEYWORDS: Supervised curricular internship; Teacher Formation; Research in Education; Experience; Internship Reports.

1 I INTRODUÇÃO

Durante duas semanas, uma em maio, outra em junho de 2018, um grupo de onze estudantes, todas mulheres, do 6º semestre do curso de Pedagogia, Núcleo Educação Infantil, durante o componente Estágio Curricular Supervisionado II, por mim orientado, esteve em atuação nas escolas públicas municipais de Juazeiro – Bahia (Joca de Souza, Judite Leal Costa, Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Anailde Sousa, Escola Dr. José Araújo Souza, e Escola Municipal Maria de Lourdes Duarte), foram estas as escolas onde o trabalho aconteceu, para a realização das atividades dos estágios II e III.

Neste currículo, as estudantes fazem o trabalho exclusivamente de Observação em Estágio Curricular Supervisionado I, e a partir do II cumprem nas duas semanas de estágio, suas atividades de intervenção. O estágio tem uma carga horária de 105 horas, temos, portanto, 21 semanas de trabalho, com duas semanas intercaladas de atividades

desenvolvidas nas escolas. Nos dois primeiros dias em Estágio II e III, as estudantes fazem um trabalho (inicial) de observação de alguns detalhes (das relações pedagógicas), e prestam atenção nas crianças (se conseguem ou não fazer as atividades, se tem alguma dificuldade para escrever, ler, como realizam as operações matemáticas, etc.), atitudes que as ajudam no redirecionamento de seus planos de aula; é neste período que as estudantes negociam com as professoras seus tempos dentro do horário escolar, para a realização de suas intervenções pedagógicas com as crianças.

Assumimos no âmbito dos componentes Estágio II e III uma postura de testemunhar as experiências vivenciadas dentro das escolas, contando-as durante nossas aulas (na Universidade) e contemplando-as enquanto uma realidade que nos atinge direta ou indiretamente. Esse exercício ampliou-se para uma esfera intimista dentro da turma, o que nos ajudou a construir uma abertura para nossas confissões, abrindo um campo de cumplicidades que contribuiu na elaboração dos planos, bem como, sentimo-nos à vontade para descortinar nossas dificuldades, êxitos, o que conseguimos e o que não conseguimos realizar. O primeiro testemunho foi mais formal, uma vez que ainda não tínhamos construído este espaço íntimo de trocas, então, usamos como metodologia para este primeiro diálogo, o formato de apresentação de seminários.

As estudantes apresentaram os relatórios de Estágio Curricular Supervisionado I, suas experiências do semestre anterior. Seus relatórios trouxeram diversos testemunhos das situações do contexto das escolas: a gestão escolar; a estrutura física das escolas; os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP's; as salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE; a organização das carteiras; os rituais de entrada e saída que marcam uma cultura escolar, etc. Após as apresentações, avançamos em diferentes tipos de leituras e reflexões, que nos mobilizou em torno de cinco dimensões: experiência, infância, escola, saberes e pesquisa. Depois de um tempo de estudos saímos para o estágio nas escolas, e acordamos que o retorno das intervenções dar-se-iam através de relatos (orais e escritos), prescindindo do formato convencional do Relatório de Estágio.

As estudantes testemunharam situações de difícil manejo (no ambiente escolar): brigas entre as crianças; falta de domínio de classe de alguns professores; tensões das relações hierárquicas e de certa forma opressoras, que há no espaço escolar, e que atinge as relações humanas dentro das escolas; situações de importação de programas educacionais de outros estados e mesmo da nação, onde os professores se tornam executores de projetos e programas. Observaram que esses programas, por exemplo, "Se Liga", "Acelera Brasil", "Mais Educação", "Airton Senna", "Prova Brasil", além de "roubar" o tempo que as professoras têm com as crianças, roubam também a energia e o tempo dessas professoras, que devem (por obrigação) preencher inúmeros formulários burocráticos. Tal cenário dificulta a autonomia e a autoria do professor, no exercício de sua docência, o que compromete também a tão anunciada gestão democrática. Estes cenários compõem o mosaico dos desafios atuais do exercício da docência no contexto das escolas

públicas municipais na cidade de Juazeiro, Bahia.

Observaram também que as crianças passam muito tempo só com os livros didáticos e tarefas, estão sempre sentadas, enfileiradas, sem intervalos para brincar, os intervalos tem servido apenas para o lanche, salvo nas EMEI, quando ao final do dia, as professoras dirigem-se ao parque com as crianças para um tempo de brincadeiras, enquanto os familiares (das crianças) chegam. Uma das estagiárias alerta para o fato de que essas crianças (da rede municipal), a partir do 6º ano, irão para a rede estadual de ensino e que no Estado (também) não tem recreio. Muitas vezes a escola é a oportunidade – para muitas delas –, para o contato com outras crianças, bem como para o contato com outros ambientes. Muitas não brincam nas ruas, e nestes casos, o espaço da escola é para isso também, para brincar. As crianças sinalizam essa necessidade todo o tempo, as estagiárias as flagram, no meio de uma atividade, numa distração da professora, criando uma fenda para "bater cartas" (figurinhas), porque não tem outro horário para fazerem suas brincadeiras.

Percebe-se diante destes relatos dois aspectos que revelam a fragilidade atual da educação escolar no município: a falta do recreio como medida educativa da Secretaria de Educação, que suprime das crianças este direito, justificada como forma de evitar que as crianças se machuquem ou se envolva em confusões; o segundo é a desautorização dos professores a terem sua autoria e autonomia na docência. Essas situações relatadas levaram as estagiárias a desenvolverem uma espécie de esperança; de pensarem que na ocasião de suas atuações, irão precisar dessa esperança para não serem "engolidas" pela estrutura convencional.

2 | ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II E III – CONTEMPLAÇÕES ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA

a. A experiência do estágio como aspecto contemplativo da formação

Nas reflexões a partir da dimensão experiência, conversamos sobre essa realidade inspiradas por alguns textos. Um destes tratava-se do excerto do livro *As Cidades Invisíveis* (Calvino, 1990), parte que compreende uma conversa entre Marco Polo e Kublai Khan, onde fala-se sobre o passado que muda de acordo com a viagem do viajante, um passado que pode ser mudado. Ilustramos nossa conversa com essa passagem, vendo as experiências de Observação do Estágio I e dos tempos iniciais de Observação do Estágio II, como um passado que precisa ser mudado, e como elas (as estudantes) poderiam orientar seu próprio presente com base no que tinham vivido (no passado) e no que iriam viver (no presente) durante suas intervenções, a partir dos projetos que elaboraram para a realização de suas atividades práticas.

Dentro desta dimensão refletimos também, a partir de um texto autobiográfico *Sobre a língua em comum*, a perspectiva do passado como elucidação do presente, uma

abordagem trazida pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no livro *O Direito do Oprimido* (2014), uma reflexão a partir da sua pesquisa de campo no Brasil, o que abriu-lhe uma fenda para repensar as ciências sociais da época, impulsionando-o na recriação de outra hermenêutica. Esse texto orientou-nos, no contexto do ambiente escolar, para o debate de três aspectos: primeiro, o ambiente proporcionado pelo estágio como oportunidade de criação de cenários que nos permitem descortinar as diversas paisagens e diferentes facetas do ambiente e da educação escolar; segundo, o estágio como um lugar onde podemos criar experiências bonitas e indignarmo-nos para lutar contra situações homogeneizantes e hegemônicas; terceiro, o estágio no universo escolar como um cenário estimulante para a pesquisa em educação.

b. A Infância sob uma perspectiva poética

No que diz respeito a infância, investimos em leituras poéticas e literárias, permitindo-nos contemplar esta condição existencial sob as perspectivas da trilogia das memórias de infância de Manoel de Barros (2006). Estivemos diante dos livros: *Memórias Inventadas – A infância*; *Memórias Inventadas – A Segunda Infância*; e *Memórias Inventadas – A Terceira Infância*. Essas leituras nos impulsionaram a olhar para este universo (da infância) como uma condição própria de ser e estar no mundo. Apesar do investimento consolidado, na modernidade ocidental, de negação da infância e do brincar, como nos elucida Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller, na obra *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à Democracia* (2004); a infância é a condição existencial (da criança), e deverá orientar todo o trabalho pedagógico.

As obras de Manoel de Barros abriu-nos a possibilidade de olhar do ponto de vista da criança, de "transver" (Barros, 2010: 350) a realidade, de "desver o mundo" (Barros, 2010: 450), de olhar o mundo com espanto e encantamento e vivenciá-lo com intimidade e curiosidade, aprender a olhar como a criança olha, fazendo um exercício de desacostumação do olhar. Colocando-nos diante dos desenhos verbais de Manoel de Barros, abrimos a perspectiva para incorporar a poesia e aprender (com as crianças) a brincar com as palavras; pudemos observar que as crianças assim como Manoel de Barros transformam as palavras em brinquedos. Diz o poeta: "Palavras/Gosto de brincar com elas/ Tenho preguiça de ser sério" (*ibidem:* 419). "Eu passo as minhas horas a brincar com palavras" (*ibidem*: 441). Em suas memórias da infância, o poeta nos dá diversas paisagens de suas brincadeiras com as palavras quando as transformava em imagens. Assim como o pantaneiro, recorre às imagens e as brincadeiras (*ibidem*: 208-209), e as brincadeiras com as palavras fazem parte do dia a dia da criança.

Ainda nas reflexões em torno da criança, envolvendo o contexto escolar, refletimos a partir de leituras de cinco livros, distribuídos em grupos: *Fomos Maus Alunos* (Alves & Dimenstein, 2003), *Encantar o Mundo pela Palavra* (Alves & Brandão, 2006), *Entre a Ciência e Sapiência* (Alves, 1999), *Estórias de quem gosta de ensinar* (Alves, 2000); e *A*

Pedagogia dos Caracóis (Alves, 2011). Os dois primeiros são compostos por conversas entre poetas e educadores; o primeiro entre Rubem Alves e Gilberto Dimenstein, traz um diálogo entre os escritores sobre seus afetos e desafetos com a escola; o segundo entre Rubem Alves e Carlos Brandão, que conversam em torno da palavra quando chega ao coração, da experiência com a poesia e com a literatura; o que nos fez refletir de como nós enquanto educadoras podemos criar experiências bonitas com as crianças através das palavras. Os demais livros são compostos por contos e crônicas que trazem relatos envolvendo a vida, a infância, a imaginação, a educação, e a escola.

c. Escolas e saberes

Para pensarmos a escola como espaço de convivência de diferentes saberes e culturas e assegurarmos a relação entre a experiência no estágio e a pesquisa em educação, fizemos a leitura do livro de Vera Candau, *Rumo a uma Nova Didática* (2005); o livro traz uma abordagem bastante interessante do potencial para a pesquisa que o ambiente escolar oferece, trazendo inclusive pesquisas realizadas nas escolas. Nesse cenário para abordarmos a escola no contexto da sociedade moderna ocidental, pensando na conjuntura da luta pela justiça cognitiva (Santos, 2010: 146-153), numa realidade de diversidades de saberes, aprofundamos o estudo a partir do texto *A ecologia de Saberes* (Santos, 2010). Refletimos a escola como um lugar possível de contemplação do conhecimento como um sistema aberto de criação e renovação constantes. Entretanto, entendemos que para isso é necessário investir na descolonização da educação, e na descolonização epistêmica; enfrentar os processos de colonização que existem por dentro das escolas; uma delas tem relação ao tipo de racionalidade dominante na estrutura educacional das/nas escolas, que, infelizmente, a que predomina é a racionalidade cognitiva instrumental da ciência (Santos, 2002: 71-74).

Diante do que observaram, do que leram e refletiram, as estudantes sabiam do desafio que tinham para a semana de intervenção: desenvolver atividades que recompusessem, minimamente, algumas das carências identificadas. De acordo com as estudantes, as crianças não estavam brincando e, para elas, isso estava interferindo no modo de ser e estar das crianças. Em consideração a esta situação, uma parte da turma dedicou-se a desenvolver atividades de ludicidade, jogos, brincadeiras, contação de histórias; outra, arriscou-se na experimentação da linguagem artística através da poesia e literatura, com momentos de partilha de poemas, contos e crônicas; uma equipe trabalhou com a poesia de Manoel de Barros (diversas obras), outra estudante trabalhou (individualmente) com contos de Clarice Lispector retirados dos livros: *A descoberta do Mundo* (1999) e *Como nasceram as estrelas* (2011).

A perspectiva era oferecer outros cenários de aprendizagens, com base no diálogo com as crianças a partir dessas referências, de forma que aquela experiência pedagógica trouxesse alegria, beleza e prazer, tanto para as crianças, como para as estudantes,

assumindo a Pedagogia um outro lugar, vivenciando práticas pedagógicas através da mobilização de outras racionalidades, a estético-expressiva (Santos, 2002: 71-74). Percebendo a falta (muitas vezes) de beleza, prazer e alegria nas aulas, as estudantes planejaram seus projetos considerando tais carências atribuindo títulos aos seus planos que a ajudassem a perseguir tais referências em carência: "Arte e Ciências: Explorando a criatividade"; "Aprendendo de forma prazerosa"; "Recreação: Brincando também se aprende"; "Literatura e Artes"; "Lendo e Fazendo e Histórias"; "Literatura". (Do relatório docente, Estágio II, 2018).

d. Os temas de pesquisas de TCC nascendo nas escolas

Em Estágio III o contato com as obras *Pedagogia do Oprimido* (2005), de Paulo Freire – terceiro capítulo –; e *Aprender em Comunidade* (2014), de José Pacheco, as ajudou a contemplar seus temas num cenário de proximidades com estes autores, uma vez que os mesmos escreveram e pesquisaram sobre a educação a partir de suas próprias experiências nesse universo. O primeiro, revolucionando a educação a partir do enfrentamento aos processos colonizadores da educação no Brasil, na América Latina e em alguns países do continente africano; o segundo, trabalhando na reconstrução de uma escola democrática, em Portugal e recentemente no Brasil. Observamos que diversas questões abordadas por estes pensadores ainda são bastante atuais.

Os componentes Estágio II e III criam um ambiente bastante favorável para a pesquisa. A maioria das estudantes colheram seus temas de TCC a partir do que vivenciaram nas escolas, combinados às suas próprias vozes nos relatos (orais e escritos), e ainda articulados aos referenciais teóricos refletidos a partir das práticas pedagógicas que vivenciaram. Trabalharam com os temas das relações afetivas, do brincar, da contação de história. Assumiram uma postura de testemunhar as experiências trazendo-as para dentro do TCC, tal atitude foi estimulada no exercício dos relatos (orais e escritos); e trouxeram ainda para dentro dos seus trabalhos de conclusão de curso um texto com o percurso autobiográfico, também estimulado nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado II e III.

Umas das estudantes que decidiu ampliar a experiência com a poesia e a literatura, desenvolveu, sob minha orientação, oficinas literárias na Brinquedoteca Universitária Manoel de Barros, do Departamento. Este trabalho foi a sua prática em Estágio III. Seu TCC apresentou e concretizou o ambiente da "Sala de leitura", e apresentou a Brinquedoteca como um lugar para brincar. Duas das estudantes trabalharam (em equipe) na produção de um livro de histórias, contando o que vivenciaram no estágio, dando destaque às relações humanas que se deram no decorrer do estágio, perante as atividades pedagógicas da sala do 3º ano em que atuaram.

Outra situação vivenciada, que ainda não se transformou em TCC, mas que poderá se tornar, nasce de um trabalho com a literatura. A estudante criou um espaço de leitura com as crianças, que transformou-se no lugar de cumplicidades, e dentro deste lugar as

crianças revelaram, no decorrer de suas relações (na sala de aula), pequenas histórias de afeto e desafeto que ocorriam entre elas; é também este espaço, criado pela estagiária, um lugar para recriar as histórias lidas dos contos e dos livros literários, porque as crianças fazem a relação das histórias com suas próprias vidas. Por último, uma das estudantes deu tratamento a um tema que aborda um cenário de violência familiar, envolvendo um caso de automutilação. Esta estudante traz para a Pedagogia um tema de difícil manejo, fazendo um trabalho orientado principalmente pela literatura e pela poesia; um tema, normalmente, tratado em outras áreas – como a Psicologia e a Medicina Psiquiátrica; e ela consegue fazer uma abordagem fundamentalmente pedagógica.

3 | O RETORNO DA SEMANA DE INTERVENÇÃO

No retorno da semana de intervenção, acrescentamos às nossas leituras mais dois textos: os primeiros capítulos dos respectivos livros: *Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever*, de Emília Ferreiro (2012); e *Tremores: Escritos sobre experiências*, de Jorge Larrosa (2016). O primeiro nos proporcionou pensar acerca da importância de viver um texto, um conto, um livro com as crianças, de como essa vivência pode nos levar a compreender que ler não é apenas um domínio técnico, ler e escrever não significam atividades homogêneas; ler e escrever são construções sociais e há diversificadas relações com os textos, que envolvem processos de diferentes níveis de identificações e reconhecimentos. Levou-nos ainda a contemplar como a experiência de contar histórias, de ler com as crianças, proporciona a construção de cumplicidades com as mesmas, o que é fundamental nas relações pedagógicas e no redirecionamento do papal da pedagogia (Estágios II e III), bem como uma oportunidade de conviver com a natureza da criança.

O segundo texto nos levou a aprofundar o sentido do tempo de estágio como experiência, com a consciência de que estamos diante de uma paisagem composta de várias facetas, que envolve a vida das crianças, dos professores, a nossa própria vida; e como o cenário escolar está envolvido nessa malha de pertencimentos. Este texto orientou-nos na contemplação da escola como um cenário de diversas aprendizagens, tanto das crianças entre si e com os professores, quanto destes entre si e com as crianças, e de nós (estudantes e professores do curso de Pedagogia) com eles.

Os relatos das estudantes, em forma escrita e em depoimentos orais, foram cruzados aos seus planos/projetos de trabalho e às reflexões colhidas dos textos, pudemos assim contemplar o paralelo entre o planejado e o realizado expondo as situações que se coloram à nossa frente, das quais, em algumas destas, tivemos pouca mobilidade. Nesse exercício de escrita de suas confissões e da escuta dessas confissões, as estudantes expuseram os limites que tiveram ao se depararem com o quotidiano da cultura escolar, no contexto das escolas públicas municipais da nossa cidade. Trouxeram diferentes situações, que envolvia desde a dificuldade de aprendizagem da criança, à condução da professora, situações

(muitas vezes) de falta de afetividade na prática pedagógica, etc., bem como destacaram o aspecto da personalidade da criança.

Estes apontamentos mostraram os diversos gestos da educação e de como estes diversos gestos desafia-nos na orientação do trabalho pedagógico com as crianças. Cada experiência do estágio trouxe retratos, recortes do cenário da escola, que por nós foram contemplados e funcionaram como janelas que se abriram diante de nós, mostrando-nos diversas paisagens da educação. Como já foi destacado, além do relato escrito, tivemos o relato oral, que foi gravado (tendo duração de 1h40min) e por mim transcrito. A decisão pelos relatos (escritos e orais) livrou-nos do formato convencional de relatório de estágio; e com isso abrimos a oportunidade de vivenciarmos os testemunhos trazidos na temperatura da palavra dita (escrita ou falada).

No decorrer do Estágio Curricular Supervisionado III, a transcrição foi lida em sala, nas aulas de Estágio. Fizemos um exercício de ler a própria palavra oral, agora escrita, como se fosse um texto estranho, e nesse exercício passamos pelo processo do reconhecimento. Alguns pontos foram sendo descortinados desenhando um cenário sob o qual começaríamos a conversar. Nas reflexões um dos desafios que provoquei às estagiárias referia-se às datas comemorativas: o repertório de datas do calendário escolar tende a dar tratamento aos temas de forma superficial e ainda pode comprometer um trabalho com base na diversidade que constitui a realidade escolar, bem como representa um esquema de colonização.

O diálogo em torno desse debate mostrou-nos como é difícil o enfrentamento desse cenário. Por outro lado, levou-nos a refletir os processos de colonização aí instalados, de como as datas comemorativas do calendário escolar, como: Dia Índio; Dia das Mães; Dia dos Pais; pode ser segregadora e excludente. Com isso, refletimos os procedimentos de descolonização da educação e do currículo, que vai envolver um repertório de referenciais teóricos e epistemológicos pós-coloniais e pós-críticos da educação e do currículo. De acordo com Silva:

> Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas datas comemorativas: o dia do índio, da mulher, do negro. Uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente um currículo descolonizado (1999: 130).

A perspectiva pós-colonial exige de nós um caminho de resistência perante os temas do cenário colonizador das datas comemorativas. Entendemos que esses temas devem criar uma constância no âmbito das relações humanas internas das escolas, promovendo um tempo sólido de vivência e contemplação destes no interior das escolas e articulando-se a comunidade, de forma que a realidade das crianças não esteja vulnerável aos nossos julgamentos; e que o reconhecimento e o autoconhecimento sejam os aspectos

orientadores do nosso entendimento (na diversidade). Alguns destes temas mobilizam realidades distintas, modo de pensamento distintos, formas distintas de estar no mundo; o que nos impulsiona para as questões: Como a escola lida com essas realidades? Como as escolas se movimentam perante uma geopolítica do conhecimento? Problematizam o contexto do conhecimento? Santos diz que “a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis (2010: 26).

É importante não aprisionar a experiência pedagógica às datas comemorativas, porque elas carregam, primeiramente, um vínculo forte com o capitalismo e com o comércio. A data não pode oprimir os sujeitos da educação. Às vezes, temos um texto lindo que podemos explorar outros aspectos e a gente diz: este texto é para o dia das mães! Quando a gente começa a extrapolar o texto com as crianças, essas referências ganham muitas camadas, independentes da data comemorativa e com isso ganhamos a diversidade. É importante caminhar dentro texto, de forma que este possa nos oferecer muitas possibilidades, para além da data comemorativa. Um texto é um universo.

No que diz respeito ao espaço da sala de aula, duas estudantes trouxeram um testemunho interessante: falou-nos sobre as carteiras, que elas organizaram nos três lados da sala, num formato circular, deixando um espaço no centro, que servia para brincar, ensaiar as apresentações (que as crianças sempre estavam dispostas a participarem), bem como para que elas pudessem circular nos momentos de visitarem umas às outras na hora do desenho. Tal organização foi mantida pela professora regente da turma.

Dentre diversos temas difíceis, que fazem parte da realidade das escolas públicas municipais da cidade, as estudantes abordaram a questão da falta de respeito ao professor, o que dificulta a comunicação entre estes sujeitos e, consequentemente, compromete a experiência pedagógica; educar é comunicar. O testemunho que abordou este tema decorre de uma experiência específica com uma turma de terceiro ano. De acordo com as estudantes, a turma toda não escutava a professora, entretanto, duas crianças a confrontavam mais diretamente, gritando, provocando, batendo nos colegas, não fazendo as atividades, etc. Tal testemunho traz uma lacuna observada pelas estudantes: a falta da perspectiva lúdica no ambiente escolar, e isto não está relacionado à atitude do professor, mas ao projeto de educação escolar que se tem.

Há uma pressão exercida sobre os professores que é repassada para as crianças e, neste contexto, o pouco ou quase nenhum investimento no tempo de brincar compromete as relações pedagógicas. O brincar não é importante apenas para as crianças. O brincar faz parte da natureza humana, e que na modernidade ocidental foi desdenhada (Maturana & Verden-Zöller 2004: 221-245). A cultura escolar ainda precisa aprender muito sobre a natureza da criança, para que ao invés de combater essa natureza, aprenda a lidar com essa dimensão natural da infância. Quando negamos o brincar, damos ênfase a competição, portanto, dá-se uma noção de tempo ligada ao progresso, ao utopismo automático da

tecnologia (Santos, 2002: 105). Maturana e Verden-Zöller dizem ainda que brincar não tem nada com essa preparação para o futuro, que brincar não prepara para nada, brincar "é fazer o que se faz em total aceitação", é concentrar-se plenamente no que se faz (*ibidem*: 230-31); isso é brincar.

Uma das estudantes, que trabalhou com a poesia de Manoel de Barros com as crianças do 5º ano, revelou-nos que na primeira atividade com os versos do poeta, as crianças demoraram muito para entenderem que poderiam falar o que quisessem falar sobre aquela experiência com a poesia. De acordo com a estagiária, as crianças passaram muito tempo para se soltarem, talvez perguntando-se sobre o que falar; se estaria certo o que sentiam e se poderiam falar, o que queriam falar. E dentro desse quadro, a estudante levanta uma preocupação com relação a imaginação: as crianças só têm 10 anos e a escola está cortando e descartando a possibilidade de trabalhar com a imaginação dos meninos, e com isso retirando a infância deles.

As crianças do 1º ano ainda não estão escolarizadas, por isso seu sentimento ainda é o de comunhão e não o de competição. Uma das estudantes relata uma experiência que sobressai a comunhão e o instinto lúdico, ao invés da competição. Conta que numa atividade de bingo de palavra que fez, percebeu que mesmo eles ainda não sabendo ler e escrever convencionalmente, nunca dizem que não sabem fazer, ao contrário, dizem que fazem. A estagiária trouxe, propositadamente, para o bingo a palavra Maluquinho, uma palavra que dificilmente as crianças do 1º ano escreveriam, convencionalmente, correta. Então, observou que elas usavam as letras que conheciam para escrever qualquer palavra, acreditando completamente que a escrita daquela palavra estaria correta. A estudante se emociona e diz ser incrível tal experiência, ela observa que as crianças não têm a percepção da nota, do certo, do errado, então se todo mundo fez, todo mundo tirou dez. A atividade valia de cinco a dez, a estagiária explicou, mas elas decidiram que todos mereciam dez.

De acordo com a contemplação de uma das estudantes as crianças mais novas, as dos 1º anos são mais cativantes, camaradas, não têm a prática da agressividade um com o outro, nem com a professora, nem com as estagiárias. A estudante acredita que como as crianças acabaram de sair da creche, ainda não adquiriu essa violência, do 2º ano, do 3º ano, e se pergunta se isso tem a ver com a idade. Confessa, tristemente, que a agressividade é uma realidade que existe nas escolas. Finaliza seu testemunho com as questões: A partir de que idade começam com a agressividade? Quais os aspectos que podem levar a agressividade?

Sobre essa questão da agressividade, Alexander Neill, criador da Escola Summerhill, acredita que diferentes fatores favorecem para esta realidade, uma delas diz respeito que as escolas não estão orientadas para as necessidades reais da criança (Neill, 1971: 96); o sistema educacional está orientado para uma aprendizagem racional, combatendo de muitas formas a natureza da criança (*ibidem*: 126). O outro fator está relacionado a realidade no interior das famílias, o educador afirma que a criança agressiva, violenta, foi

vítima direta ou indiretamente de algum tipo de violência. E que no geral nossa sociedade está doente, porque ninguém é ele ou ela próprio/a (*ibidem*: 102).

Outro cenário que aparece nos relatos tem a ver com o tom de voz direcionado às crianças. Tal questão me acompanha desde a ocasião quando trabalhei no Ensino Médio, no extinto magistério (2º grau). As estagiárias trazem a seguinte provocação: as crianças não entendem a mensagem quando as pessoas falam em tom baixo; quando as pessoas falam baixo, a tendência das crianças é muitas vezes não obedecer, se não se fala alto, entende-se que não é para obedecer. Algumas delas até dizem para as estagiárias: Grita, tia! Grita!

Todos esses relatos contemplados, ou cientificamente, pela sociologia, pela educação; ou poeticamente pela memória e pela referência literária levou-nos ao exercício da hermenêutica crítica. Embora não tenha aprofundado com as estudantes o conceito de hermenêutica crítica (Santos, 1989: 11), as reflexões que fizemos nos/dos cenários escolares possibilitaram esse exercício. Tal reflexão a partir da hermenêutica crítica, de acordo com Santos, torna-se necessária, uma vez que esta transforma a experiência com a ciência, numa prática familiar e próxima, já que tratar-se-á diretamente da nossa vida, falando a nossa língua, comunica-nos as suas valências e os seus limites perante nossa realidade. A relação que a reflexão da hermenêutica crítica proporciona é intimista, se transforma num parceiro da contemplação e da transformação do mundo (*ibidem*). No que diz respeito a referência com base na poesia e na literatura, o caminho já é naturalmente íntimo como a própria vida.

4 I CONCLUSÃO

Os relatos aqui trazidos não tiveram a pretensão da afirmação de tarefa cumprida com êxito, até porque, desde o início dos trabalhos com as estudantes, ficou claro para todas nós, que tínhamos interesse também pelas experiências marcadas por algum tipo de insucesso, porque estas experiências traziam da mesma forma das que obtiveram êxito, muitas possibilidades de observação e aprendizagem, todas estas vividas com consciência. É importante acentuar que os nomes das estudantes não foram revelados propositadamente, como forma de proteger suas experiências e suas identidades.

Foram muitas experiências bonitas que as estudantes tiveram com as crianças, às vezes eram bastante breves, mas o retorno das crianças chegava com muita rapidez, o que dava alegria e encantamento às estudantes, e este encantamento ampliou a perspectiva da pedagogia para elas, apesar de todo um cenário, às vezes, tão desencantado no contexto das escolas públicas municipais. Outro aspecto que foi bastante importante, tanto com relação ao processo de formação das estudantes, como para o meu crescimento como professora de Estágio, decorre de termos tido a oportunidade de experimentar a tríade: ensino, pesquisa e extensão, que aconteceu de forma espontânea e bem articulada.

Neste atual currículo, o componente Estágio, a partir do 5º período, assume o papel de articulador entre os demais componentes do semestres; nem sempre essa articulação interdisciplinar acontece de forma favorável; no meu caso, por exemplo, como foi a primeira vez que trabalhei com Estágio, vejo que o movimento de articulação aos demais componentes curriculares do semestre não foi alcançado da forma como deveria. Cabe aqui um registro: em 2018.2, além de estar com esta turma com Estágio III, estava também com o componente Literatura Infanto-Juvenil, nesse sentido realizamos atividades envolvendo a literatura e poesia com as crianças no espaço cultural NAENDA – Núcleo de Arte Educação Nego D'Água. As histórias, bem como as formas de contação que as estudantes criaram e confeccionaram nesta experiência, foi também vivenciada nas salas de aula durante o estágio.

Uma das últimas atividades que fizemos foi uma carta (individual) destinada a Paulo Freire. A ideia da carta trouxemos da obra *Aprender em Comunidade* (2014), de José Pacheco, que escreve aos educadores, educadoras e poetas brasileiros(as), e luso-brasileiros(as), falando das tristezas que testemunhou no contexto da educação no Brasil, mas sua mensagem traduz um nível altíssimo de esperança e resistência devido ao amor que sente pelo Brasil, pelas crianças brasileiras, e pelos educadores do Brasil. Assim fizemos nós em nossa carta para Freire, contamos de nossas experiências no estágio, refletimos junto com ele o terceiro capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*, falamos das experiências que tivemos com as crianças e falamos sobretudo da nossa esperança.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem (1999). **Entre a Ciência e a Sapiência. O dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola.

_________ (2000). **Estórias de quem gosta de ensinar: O fim dos vestibulares**. Campinas São Paulo: Papirus.

_________ (2011). **A pedagogia dos caracóis** [recurso eletrônico]. Capinas, SP: Verus.

ALVES, Rubem & BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2006). **Encantar o Mundo pela palavra**. Campinas, SP: Papirus.

BARROS, M. de (2006). **Memórias Inventadas: a infância**. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

__________ (2006). **Memórias Inventadas: a segunda infância**. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

__________ (2006). **Memórias Inventadas: a terceira infância**. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

CALVINO, Ítalo (1990). **As cidades invisíveis**; Tradução Diogo Mainardi. – São Paulo: Companhia das Letras, 27-29.

CANDAU, Vera Maria (2012). **Rumo a uma nova didática** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 193-205.

DIMENSTEIN, Gilberto & ALVES, Rubem (2003). **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papirus.

FERREIRO, Emília (2012). **Passado e Presente do Verbos Ler e Escrever**. Tradução: Claudia Berliner – São Paulo: Cortez, 11-40.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LARROSA, Jorge (2016). **Tremores: Escritos sobre experiências**. Belo Horizonte, Editora: Autêntica, 15-34.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Roco, 1999.

________. **Como nasceram as estrelas**. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011. il.

MATURANA, Humberto R. e VERDEN-ZÖLLER, Gerda (2004). **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – Do patriarcado à Democracia**. Tradução de Humberto Mariotii e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atenas, 221-246.

NEILL, Alexander S. **A liberdade resulta**. In: NEILL, Alexander S. & ADAMS, Paul (1971). **Os direitos da criança**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 91-146.

PACHECO, José (2014). **Aprender em comunidade**. – São Paulo: Edições SM.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). **A crítica da Razão Indolente – Contra o desperdício da experiência**. Porto: Editora Afrontamento.

________ (1989). **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Edições Afrontamento.

________ (2010). **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto – Portugal: Editora Afrontamento, 127-153.

________ (2014). **O direito dos oprimidos**. Coimbra – Portugal: Edições Almedina, 161-169.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAPÍTULO 8

PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ENTRE SUPERVISORES DE ESTÁGIO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 16/10/2020

Eliane Antônia de Castro
Universidade São Francisco – USF
Itatiba –SP
HTTP://lattes.cnpq.br/3672504363002203

RESUMO: Este trabalho resultado de uma pesquisa de mestrado, tem como objetivo analisar as condições e contradições da realização da atividade do supervisor de campo do estágio obrigatório em Serviço Social, considerando que estes profissionais atuam como facilitadores que oportunizam a dimensão interventiva. Como quadro teórico metodológico apresentamos a Clínica da Atividade que propõe meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, individuo e coletivo. A técnica utilizada foi a instrução ao sósia em razão de possibilitar uma reflexão diária sobre a prática profissional mediante o trabalho realizado por outros. O estágio é um elemento estruturador que reúne as bases da formação, principalmente por ser uma profissão interventiva que atua na e para a realidade social. O trabalho dos supervisores acadêmico e de campo, envolvidos junto ao estágio obrigatório, permite-nos compreender a profissão não só como um processo acadêmico, mas de uma realidade concreta e configurada num complexo campo de atuação. No recorte deste trabalho, a infância e a velhice se contrapõem na complexidade da profissão conferindo uma visibilidade ao gênero e o torna suscetível de ser discutido, tendo em vista as circunstâncias imediatas da situação vivida. A análise indicou a complexidade da profissão expostas as surpresas do real favorecendo o reconhecimento da dimensão subjetiva do trabalho, bem como os limites do saber-fazer-ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social, Estágio Supervisionado, Clínica da Atividade, Instrução ao Sósia.

PROBLEMATIZING THE THEORY AND PRACTICE RELATIONSHIP BETWEEN INTERNSHIP SUPERVISORS IN THE SOCIAL SERVICE COURSE

ABSTRACT: This work, the result of a master's research, aims to analyze the conditions and contradictions of carrying out the activity of the field supervisor of the mandatory internship in Social Work, considering that these professionals act as facilitators that provide the intervention dimension. As a theoretical and methodological framework, we present the Clinic of Activity, which proposes ways of acting on the relationships between activity and subjectivity, individual and collective. The technique used was instruction to the double because it allows a daily reflection on professional practice through the work done by others. The internship is a structuring element that brings together the bases of training, mainly because it is an interventionist profession that works in and for the social reality. The work of academic and field supervisors, involved in the mandatory internship, allows us to understand the profession not only as an academic process, but as a concrete reality configured in a complex

field of action. n the context of this work, childhood and old age are opposed in the complexity of the profession, giving visibility to gender and making it susceptible to be discussed, in view of the immediate circumstances of the situation experienced. The analysis indicated the complexity of the profession exposed to the surprises of the real favoring the recognition of the subjective dimension of work, as well as the limits of know-how-to-teach.
KEYWORDS: Social Work, Supervised Internship, Activity Clinic, Double instruction.

O Serviço Social vem se constituindo como profissão, inscrita na divisão social e técnica do trabalho, regulamentada pela Lei nº 8.662/93, e demarcada pelo Código de Ética, aprovado através da resolução CFESS nº 273/93, de 13 de março de 1993. É uma profissão reconhecida pela sua natureza analítica e interventiva, o que demanda aos assistentes sociais a análise da vida social, o planejamento e a construção de respostas profissionais mediatizadas pelas necessidades sociais identificadas e experienciadas pelos sujeitos que buscam no trabalho deste profissional respostas às suas necessidades.

É uma profissão que vem sendo exercida no Brasil há oito décadas, e por ter um caráter sócio política tem atuado em todas as áreas em que se manifestam as diversas expressões da questão social, nas quais as desigualdades se originam da contradição capital x trabalho.

A profissão no mundo contemporâneo, especificamente no Brasil é representada pela formulação e planejamento de políticas públicas. Inserimo-nos nas diversas áreas de efetivação dos direitos como na política de assistência social, previdência, saúde, educação, justiça e nos variados segmentos como família, criança, idosos, e nas múltiplas formas de violação dos direitos sociais decorrentes da forma como nos organizamos na sociedade.

Em vista disso, o trabalho requer saber analisar a realidade social, planejar ações que tenham caráter incisivo pontual e transformador para a população demandatária deste serviço, portanto, como assinala Iamamoto (2015) o assistente social não é um mero executor de tarefa.

Preparar o profissional para saber analisar e intervir na realidade social de forma crítica, para saber intervir para garantir direitos, para saber desenvolver trabalhos em parcerias públicas, para compreender a questão social e suas expressões na realidade social, são os compromissos assumidos com o aluno no seu processo de formação. É nesta complexa rede que se compõe o cotidiano de trabalho e se apresentam os desafios de se perceber num movimento de conscientização profissional.

Pautamo-nos em uma formação comprometida com a realidade, como discorre Iamamoto (2015, p. 172) " as necessidades sociais , são fontes de nossas demandas".

O colapso das políticas públicas, e fenômenos como, desemprego, miserabilidade e a violência, refletem nas significantes transformações na atuação do assistente social e na formação profissional, exigindo alternativas pontuais e capazes de responder às

necessidades sociais.

Na interpretação de Faleiros (1996, p.14), os desafios inerentes à profissão se exprimem num movimento incessante diante de mudanças econômicas e políticas que se configuram em diferentes cenários sociais. “Assistimos cotidianamente à mudança; assim, atores sociais que faziam parte de seu universo de trabalho têm passado à condição de usuários dos serviços sociais para sujeitos de direitos”.

Ao ser assistente social, transformamo-nos cotidianamente ao lidar com condições estruturais, sociais e singulares de um determinado grupo. Por ser uma profissão interventiva, torna-se relevante fomentar a reflexão acerca do trabalho no espaço sócio ocupacional, na socialização dos conhecimentos do assistente social e na reflexão acerca da compreensão e da amplitude do papel do supervisor de estagio.

O estágio supervisionado é fator preponderante para preparar a inserção do aluno no mundo do trabalho, portanto determinante no processo interventivo. Neste contexto, o estagiário tem a possibilidade de conhecer as relações que se estabelecem entre a profissão e as instituições.

Neste estudo, a metodologia da Clínica da Atividade no método de Instrução ao Sósia de Yves Clot (2010) foi o instrumento utilizado para analisar a atividade de supervisionar alunos no campo de estágio, buscando então compreender o lugar que ocupam os supervisores de campo como o acadêmico na formação, uma vez que a realização dessa atividade é concreta.

Desse modo, a proposta metodológica da clínica da atividade consiste na necessidade de provocar diálogos entre os trabalhadores cujo objetivo, através do método de Instrução ao Sósia, é de criar condições para que os sujeitos possam compreender sobre como concretizam seu trabalho no cotidiano. Também, refletir, nesse desvelamento, “possibilitando estudar o desenvolvimento real possível e impossível”, seus princípios e ainda permitir a interpretação de sua própria situação (CLOT,2010 p. 194).

Por essa razão, a clinica da atividade tem por função tornar-se um instrumento de ação dos próprios coletivos de trabalho, isto é, ser um objeto do pensamento para análise de demandas nos mais variados campos de atuação.

O MÉTODO DE PESQUISA: INSTRUÇÃO AO SÓSIA

O método de Instrução ao Sósia teve sua origem na Itália, na década de 1970 e seu idealizador, Ivar Oddone, médico, utilizou-se deste método com trabalhadores da empresa Fiat, tendo como objetivo estimulá-los a se expressarem sobre as atividades que realizavam, possibilitando, desta forma, se aproximar das realidades vivenciadas no cotidiano das atividades laborais.

A partir de pesquisas teóricas nesta temática, o médico percebeu que havia discrepância entre os relatos dos trabalhadores e a opinião médica sobre as doenças

relacionadas ao trabalho e, assim, julgou necessário conhecer as situações peculiares da atividade profissional a partir do próprio trabalhador, utilizando um meio que permitisse perceber o não real da atividade ou seja, partes mais invisíveis e contextualizadas.

Sendo assim, a Instrução ao Sósia foi elaborada como uma nova perspectiva de ação e investigação em que a experiência se torna elemento central nas diversas possibilidades de ação na atividade de trabalho. Neste processo, a complexidade da atividade desvela-se permitindo abertura para avaliação, transformação mediante estratégias de confrontação da realidade do trabalho.

Para Clot (2010), a Instrução ao Sósia enquanto método busca a transformação da atividade laboral a partir da tomada de consciência. Desta forma, os próprios sujeitos providos de suas singularidades e imersos em um coletivo de trabalho, podem ser protagonistas, ao analisarem o cotidiano de suas atividades, possibilitando um potencial transformador, ao se reapropriarem da capacidade de intervir sobre o próprio trabalho e ao observarem através do sósia, o que está presente na experiência vivida.

A dinâmica reside no exercício em que o sósia conduz a atividade e deverá ser este, o sósia de um trabalhador, que o substituirá em sua atividade de trabalho. O método pressupõe o entendimento de que os trabalhadores são os reais transformadores de seu trabalho, " tendo o seu principal objetivo atingido quando estes se utilizam dele como meio para seu desenvolvimento possibilitando dar visibilidade aos obstáculos e às possibilidades insuspeitas na situação de trabalho" (BATISTA; RABELO, 2013, p.03 *apud* CLOT, 2010).

Ainda para Batista e Rabelo (2013, p.4), é importante no primeiro encontro comunicar as regras e a forma da realização, para evitar possíveis apreensões com os procedimentos. A técnica se estabelece na seguinte instrução: *"Suponha que eu seja seu sósia e amanhã vou substitui-lo em seu local de trabalho, quais instruções você deve me transmitir para que ninguém perceba a substituição?".*

Diante dessa proposta, o trabalhador tem a responsabilidade de orientar o instrutor, que será o seu sósia, descrevendo sua rotina de trabalho. É importante que o trabalhador esteja ciente de que não há o certo ou o errado, e que o objetivo é conhecer sua atividade laboral, e que, ao verbalizar, perceba que existem muitos outros elementos envolvidos em sua atividade diária de trabalho.

Para a realização da Instrução ao Sósia participaram duas assistentes sociais, Atena e Themis, que atuam como supervisoras de estágio em seus espaços sócio-ocupacionais. São profissionais que possibilitaram envolvimento em compartilhar as atribuições que a supervisão exige, recebendo o aluno em seu lócus de trabalho, onde a realidade é fundamental para compreender a profissão.

Marquei o primeiro encontro para apresentar-lhes o método. Solicitei, então, que, nesta primeira atividade, as duas supervisoras estivessem presentes.

Preocupei-me em informá-las que a pesquisa não seria para julgamento ou avaliação da atividade profissional; ao contrário, o interesse era de conhecer a supervisão de campo

desenvolvida por elas, uma vez que o fio condutor desta relação entre formação e exercício profissional se constrói na interlocução entre o estagiário e as supervisões acadêmica e de campo. Assim, Lewgoy afirma:

> "suas finalidades são conhecer e refletir com os alunos a realidade profissional nos campos de estágio, reconhecer os limites e possibilidades das respostas profissionais nas diferentes organizações no enfrentamento das expressões da "questão social", reconhecer e debater os elementos constitutivos do projeto profissional em curso nos espaços sócio-ocupacionais e sua relação com o projeto hegemônico da profissão." (LEWGOY, 2010, p.121-122).

O objetivo da atividade com as assistentes sociais foi de identificar como as experiências de ambas em seus afazeres profissionais contribuem para o processo de formação profissional.

As duas assistentes sociais escolheram falar de dois dos possíveis contextos de trabalho no serviço social. Uma Instituição que acolhe crianças vítimas de violência severa e uma Instituição de longa permanência para idosos.

Com o intuito de compreender a dinâmica do método bem como as atividades que se estabelecem nos espaços resultantes das práticas e intervenções, aos quais os sujeitos inscrevem suas atividades, apresentamos a seguir trechos mobilizados dessa atividade.

A INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Eu e Themis

(1)Eu: Suponha que eu seja sua sósia e que amanhã vou substituí-la em seu local de trabalho. Qual a instrução que você deve me transmitir para que ninguém perceba a sua substituição, eu devo assumir o seu lugar sem que as pessoas percebam que você está sendo substituída.

(2)Themis: vamos pensar uma situação rotineira, de chegar um bebê vítima de uma violência severa. Chega ali o conselho tutelar com o bebê no colo, mas com o pai e a mãe lá fora no portão querendo entrar, e você tendo que receber aquele bebê, tendo também que lidar com a questão do pai e da mãe. Essa é uma questão que a gente vivencia diariamente.

(3)Eu: O que devo fazer?

(4) Themis: primeiramente você deverá ter tranquilidade para lidar com as situações, fazer o acolhimento com o conselho tutelar, após acionar a equipe para verificar as condições em que o bebê está chegando na instituição. Se a família estiver presente é porque de alguma forma se interessa pelo bebê. Eu gosto de dar voz para a família, então eu explico, olha, esse bebê está chegando aqui e agora você vai me contar o que aconteceu, porque esse bebê veio parar aqui...

(5)Eu: nesse momento você está com a estagiária? Ela participa de todo o processo?

(6)Themis: isso, eu na minha prática profissional, eu gosto que ela esteja sempre

comigo, é claro que no atendimento de uma família eu sempre peço permissão. Se a família não autorizar ela (estagiária), aguarda o atendimento, mas, na maioria dos casos ela acompanha sim!

Eu e Atena

(7)Eu: como é sua rotina aqui, amanhã vou ser sua sósia vou te substituir, o que devo fazer.

(8)Atena: bom, a gente tem às 14 horas uma visita em uma clínica de idosos com a rede.

(9)Eu: chegando lá o que eu vou fazer?

(10)Atena: então, é fazer uma visita conjunta com a rede sócio-assistencial neste local, é uma equipe fixa de visita em instituições de idosos, regulares e irregulares no município, então é fazer uma visita para saber como que esses idosos estão. Chegando ao local a gente vai conversar com o dono. Ai enquanto uma conversa com o dono, a outra, você principalmente já vai prestar atenção nos idosos, como que é esse lugar, se tem riscos, se ele é adequado, se tem escadas, se as portas são amplas, se tem idoso acamado, quais são as condições de saúde e de vida desses idosos neste local.

(11)Eu: e com a estagiária, ela acompanha essa visita? o que devo fazer?

(12)Atena: aqui ela só acompanha as visitas, ela vai ler os prontuários, vai me acompanhar na visita agendada e ao final a gente conversa sobre as percepções dela, eu a deixo falar um pouco...

Ao término da Instrução, destitui-me da posição de sósia possibilitando discutir as primeiras impressões acerca da experiência e aos sujeitos ver sua atividade sob nova perspectiva ao perguntar: *“O que esse exercício causou em você?”*

Esse questionamento alavancou uma reflexão diante dos efeitos da experiência sobre o sujeito, principalmente porque não é raro que os instrutores sejam fortemente afetados pelo exercício” (BATISTA; RABELO, 2013, p. 05-06).

(13)Eu: O que este exercício causou em você?

(14)Themis: Como é agitado o nosso dia...

(15)Eu: O que vocês acharam de eu me colocar no lugar de vocês?

(16)Atena: É tão automático que a gente não para pra pensar né!

(17)Themis: E... falando da questão de supervisionar o estagiário que está com a gente, que acompanha esse dia a dia, o quanto fica automático também a reflexão sobre o fazer do profissional, naquela questão básica de pegar o prontuário para ler e anotar, a gente vai conversando sobre aquela família sobre aquele atendimento e vai fazendo as reflexões daquele momento, do entendimento de tudo que envolve a nossa atividade profissional.

Neste contato, foi fundamental compreender como ambas realizam suas atividades profissionais, o sentido das falas, como agem nas diversidades das situações as quais inscrevem no cotidiano, os diferentes obstáculos e suas especificidades, os significados explícitos e os implícitos que vieram à tona.

Conforme Batista e Rabelo (2013), é justamente após a experiência que o sujeito começa a compreender a necessidade da reflexão na atividade cotidiana. Nesse sentido, as supervisoras de campo trazem importantes indicativos que se estabelecem no cotidiano da prática, decorrentes da questão social e que estão sujeitos às tensões e mediações específicas.

Desta forma, observa-se que, na Instrução ao Sósia, as supervisoras refletem sobre seus comportamentos, preocupando-se em alertar ao sósia a compreensão de sua atuação. Themis (4) entende: " *a tranquilidade para lidar com as situações"*; Atena (10) afirma: *"você principalmente já vai prestando atenção nos idosos".*

Na Clínica da Atividade, Clot (2010), ao se apropriar da perspectiva vigotskiana de explicação do desenvolvimento humano, indica que, ao analisar próprio trabalho, o sujeito contribui para sua transformação. Assim, métodos que envolvam a análise e o diálogo sobre o trabalho já proporcionam por si só alguma transformação.

Ambas as supervisoras demonstraram suas expectativas neste exercício. Ainda, sobre as práticas cotidianas desenvolvidas pelas assistentes sociais, supervisoras de campo, na garantia dos direitos da criança e do idoso, há que se analisar a dimensão política desta prática, a qual não é revelada de imediato e nem das prerrogativas decorrentes desta ação.

Portanto, para que se consiga revelar este significado social da pratica, segundo Iamamoto (2004, p. 120), há que se considerar e desvelar "os fios que articulam as estratégias políticas das classes, desvendar sua necessidade, os seus efeitos na vida social, assim como seus limites e suas possibilidades".

Ao experienciar a Instrução ao Sósia nos deparamos com a questão de que não é somente o que , ou como fazer, mas como nos enxergamos no cotidiano diante dos fenômenos presentes no contexto da prática profissional.

O método possibilitou situar o real da atividade, que, muitas vezes, pode ser definido como invisível, diante das diversidades da ações, nos conflitos e na interlocução com outros atores.

Nesse sentido, acreditamos que,

> "Analisar a atividade em clínica da atividade, implica em ter acesso ao real da atividade, que não se revela pela simples observação do comportamento realizado, mas considerando os efeitos da observação naquele que é observado, ou seja, considerando a produção de uma diálogo interno, ou ainda a produção de uma atividade de pensamento sobre a atividade de trabalho" (CONCEIÇÃO,ROSA & SILVA, 2017, p.32).

São nestes cenários que aos poucos vão emergindo novos saberes, novas percepções. São muitos os compromissos quando se torna supervisor de campo.

Lewgoy (2010, p.133) destaca a importância e a necessidade que há de se ter entre a supervisão e o conjunto de disciplinas conciliando a proposta pedagógica à elaboração de atividades e de acompanhamento deste aluno , que se tornam fundamentais para assegurar que o estágio se concretize de fato em uma proposta constitutiva do processo de formação profissional, destaca que , “ o proposito de visualizar o processo de ensino-aprendizagem remete às distintas formas concebidas e trilhadas historicamente, como o ensinar a fazer (1940), o aprender a fazer(1960-80) e o ensino-aprendizagem (1990)” (LEWGOY, 2010, p. 133)

Ao inserir o aluno na prática, precisamos prepará-lo para ser capaz de compreender o significado da profissão, de responder às exigências de um projeto profissional construído coletivamente e historicamente situado.

Para Iamamoto (2015), um dos maiores desafios que o Assistente Social tem na atualidade é de ser um profissional que, ao compreender uma determinada realidade, seja capaz de propor intervenções criativas e eficazes para a efetivação de direitos.

Buriolla (2008, p.156), discorre que, “ao exercer o papel de supervisor, há que se manifestar o rigor teórico, ampliar o acervo cultural, obtido a partir da reflexão, da crítica e da sistematização das práticas profissionais” Desta forma, habilidades técnicas, conceituais e sociais, possibilitam um relacionamento construtivo entre supervisores e estagiários.

Uma característica do método de Instrução ao sósia é a troca de experiência, e esta se torna elemento central às possibilidades de ação na atividade do trabalho permitindo-se tornar real e explícito o universo de elementos implícitos e nem sempre conscientes.

Nesta dinâmica, hesitações, comportamentos, desvelam-se, principalmente, nas áreas de atuação de ambas supervisoras, espaços decorrentes das desigualdades sociais gestadas na sociedade capitalista, onde as necessidades e direitos humanos tem ficado acantonados.

Preparar o profissional para saber analisar e intervir na realidade social de forma crítica, a fim de garantir direitos, desenvolver trabalhos em parcerias públicas, compreender a questão social e suas expressões na realidade social é o compromisso na formação com o aluno.

É nesta complexa rede que se compõe o cotidiano do trabalho. Observamos que não é uma realidade fácil. Nos diálogos foi possível compreender os limites e desafios do fazer profissional e, para além disso, o desafio de perceber-se num movimento de conscientização da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experienciar esta atividade como sósia permitiu-me ter acesso ao cotidiano das

supervisoras de estágio, possibilitando visualizar partes fundamentais do trabalho, que, por outros métodos, não seriam facilmente identificados.

O reconhecimento dos limites e respostas profissionais nas diferentes organizações, no enfrentamento das manifestações da questão social se evidenciaram frente a diversidade de demandas, dentre os quais, as expressividades ao trabalhar com um público vulnerável, revelados nos trechos apresentados da Instrução ao Sósia.

Ao estagiário a aproximação com a realidade cotidiana de ambas as assistentes sociais, quando colocado no campo da experiência, a rigor foi demonstrada a importância de prepara-lo para ser capaz de compreender o significado da profissão, compreender o trabalho, a profissão, o risco e a trama complexa vivenciada.

O estagio supervisionado é fator preponderante para preparar a inserção do aluno no mundo do trabalho, portanto determinante no processo interventivo.

Com as supervisoras de campo, oportunizou-se que fossem apresentados seus espaços de atuação profissional, igualmente suas experiências e afazeres profissionais, contribuindo, portanto, no ensino do exercício prático deste segmento de trabalho. O método permitiu colocar suas experiências em palavras, e facultar a troca verbal entre os sujeitos, levou-as ao primeiro impacto de reconhecer no sósia a sua autoimagem. (CLOT.,2010).

A tomada de consciência do que realizam diariamente e do importante papel que tem no direcionamento dos alunos em estágio, propiciou-lhes revelar seus espaços de atuação, ficou claro que ambos, supervisores e supervisionados vivenciam uma práxis, ambos refletem sobre suas ações consolidando a atribuição dada a supervisão de estágio.

Assim as situações vividas nesta pesquisa, foram analisadas na sua dimensão universal e em suas especificidades, mostrando o quanto a realidade do nosso objeto de trabalho é manifestação da questão social, que permeia as atividades dos sujeitos desta pesquisa.

Ao verbalizar a atividade por meio da linguagem, foi possível reviver a experiência para criar uma nova experiência, por isso o coletivo torna-se indispensável para o trabalho, pois este nos permite aumentar o raio de ação.

Todos os conceitos contidos nesta pesquisa refletem a realidade do campo da prática e estes não podem secundarizar essa discussão, porque o produto de nosso trabalho é nossa objetivação no mundo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que sou seu sósia**...** Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BURIOLLA, M.A. **Supervisão em Serviço Social**: o supervisor, sua relação s e seus papeis. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CONCEIÇÃO, C.L; Rosa, R.P.; Silva, C.O. A clinica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho, **Horizontes**, v.35,p.23-37, 2017.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte : Fabrefactum, 2010.

FALEIROS, V.de P. Serviço Social: questões presentes para o futuro. **Serviço Social & Sociedade,** São Paulo, v.17,n.50, p.9-39, abr.1996.

IAMAMOTO, M.V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

IAMAMOTO, M.V. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEWGOY, A.M. **Supervisão de estágio em serviço social**: desafios para a formação e exercício profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAPÍTULO 9

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: MODELO DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 02/10/2020

Isabel Maria Tomázio Correia
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
Setúbal, Portugal

Maria Manuela de Sousa Matos
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
Setúbal, Portugal

Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal
Setúbal, Portugal

RESUMO: Neste artigo apresentamos o modelo de supervisão pedagógica em contexto de formação de educadores de infância, integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), bem como as perceções de estudantes estagiários e educadores cooperantes, sobre a sua organização e desenvolvimento. É um modelo de formação com uma organização em alternância, que alterna tempos de prática pedagógica com tempos de permanência na escola de formação, num processo de construção de conhecimentos, assente numa perspetiva dialógica e construtivista que inclui todos os intervenientes no processo de formação, composto pela tríade - estagiários, educadores cooperantes do local de estágio e supervisores da escola de formação. Enfatiza-se, de forma gradual, o valor da prática pedagógica enquanto componente básica de análise e reflexão dos estudantes estagiários, com o objetivo de adquirirem competências pessoais e profissionais. A organização do plano curricular contempla uma perspetiva integradora das diferentes componentes de formação prevista no decreto-lei 79/2014. Os estudantes estagiários e os educadores cooperantes ao avaliarem o modelo, referem que consiste numa forma de organização e desenvolvimento positiva e fazem referência aos tempos de alternância – contexto de estágio e escola de formação - como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância, aludindo que os mesmos têm a possibilidade de questionarem a prática e adotarem uma atitude reflexiva, ou seja, têm a possibilidade de efetivar o ciclo observar-agir-refletir. Evidenciam, ainda, os processos colaborativos e experienciais vivenciados pelos estudantes estagiários, como aspetos necessários e influentes na construção da teoria a partir da prática.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão pedagógica, formação inicial, educadores de infância, práticas pedagógicas, educadores cooperantes.

PEDAGOGICAL SUPERVISION IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF CHILDHOOD EDUCATORS: AN ALTERNATING TRAINING MODEL

ABSTRACT: In this article we present the model of pedagogical supervision in the context of the formation of childhood educators, integrated in the Master's Degree in Pre-School Education of

the School of Education (ESE) of the Polytechnic Institute of Setúbal (IPS), as well as the perceptions of trainee students and educators, on their organization and development. It is a training model with an alternating organization, which alternates times of pedagogical practice with times of permanence in the training school, in a process of knowledge construction, based on a dialogic and constructivist perspective that includes all the participants in the formation process, composed by the triad - trainees, cooperating educators of the training place and supervisors of the training school. Gradual emphasis is placed on the value of pedagogical practice as a basic component of the analysis and reflection of the trainee students, with the aim of acquiring personal and professional skills. The organization of the curricular plan contemplates an integrative perspective of the different training components provided for in Decree-Law 79/2014. The trainee students and the cooperating educators, when evaluating the model, refer that it consists of a form of positive organization and development and refer to alternating times - training context and training school - as an added value for the professional development of the future educators of childhood, alluding that they have the possibility of questioning the practice and adopting a reflexive attitude, they have the possibility of effecting the cycle observe-act-reflect. They also show the collaborative and experiential processes experienced by trainee students, as necessary and influential aspects of the construction of theory from practice.
KEYWORDS: Pedagogical supervision, initial training, childhood educators, pedagogical practices, cooperating educators.

1 | INTRODUÇÃO

A componente de prática pedagógica, estágio, na formação inicial é reconhecida como fundamental na aprendizagem da profissão, na construção dos saberes profissionais e na construção do perfil de desempenho profissional (Altet, 2000; Zeichner, 2000; Zabalza, 2003). É uma temática que tem suscitado muito interesse na comunidade científica e como refere Roldão (2009) a "incidência no estudo das práticas e, em particular, da componente de prática pedagógica ou estágio no interior dos programas de formação" (p. 4), tem aumentado nos últimos anos. Face à relevância da prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância/professores importa refletir sobre a sua conceção e organização, o que inclui a reflexão sobre os processos de supervisão.

Diferentes autores Marcelo-Garcia (1999), Canário (2002), Formosinho (2009), Altet (2004), Darling-Hammond (2006) entre outros, têm abordado, nas últimas décadas, os modelos de organização dos estágios na formação inicial dos educadores/professores. Dos modelos preconizados reconhecem o modelo em alternância como um modelo que, de uma forma global, possibilita uma relação consistente teoria/prática/teoria e permite uma organização assente em estratégias impulsionadoras de reflexividade. Altet (2004) define o princípio de alternância na formação inicial como a articulação dos momentos de estágio e a realização de momentos de reflexão sobre a prática na instituição de formação.

Segundo Matias e Vasconcelos (2010) "o modelo de supervisão na formação dos educadores de infância é em geral composto por um triângulo, constituindo-se com a figura

do supervisor da escola de formação, o cooperante do local de estágio e o estagiário" (p. 20), reconhecendo a importância do supervisor da instituição de ensino superior e do educador cooperante, na formação dos futuros educadores de infância. Numa supervisão que se pretende reflexiva tanto o professor supervisor como o educador cooperante priorizam a reflexão sobre a ação, apoiando o estudante na construção da sua profissionalidade.

Reconhecendo que a "formação de professores não se pode fazer de modo desligado das escolas onde o futuro professor vai exercer as suas práticas" (Vasconcelos, 2009, p. 15), a organização dos estágios pressupõe a construção de uma cooperação entre a instituição de ensino superior e as instituições que recebem os estudantes estagiários, docentes da unidade curricular (UC) de estágio e educadores cooperantes.

Realça-se, neste artigo, o processo de avaliação do modelo - organização e dinamização das aulas, seminário, estágio - realizada por todos os envolvidos, professores, educadores cooperantes e estudantes estagiários, para a implementação de mudanças com efeitos na qualidade da formação inicial.

Mobilizam-se, assim, registos escritos dos educadores cooperantes e dos estudantes recolhidos nas referidas reuniões de avaliação das UC de Estágio (Educação de Infância I e II), inquéritos por questionário aos educadores cooperantes e aos estudantes e, ainda, excertos incluídos nos Dossiers Pedagógicos, elaborados pelos estudantes, como produto final de avaliação. Procedeu-se à análise e interpretação da informação recolhida através da técnica de análise de conteúdo, identificando aspetos positivos e constrangimentos na organização e funcionamento do modelo e a importância atribuída à função do educador cooperante junto dos estudantes.

2 | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) está enquadrado pelo Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio.

O plano de estudos organiza-se de forma a favorecer a articulação teoria/prática/teoria em que "a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque existe um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 31), considerada fundamental no processo de formação profissionalizante.

Com base no que está definido nas Normas Regulamentares dos Cursos de Mestrado em Educação e Ensino da ESE/IPS, a estrutura curricular segue uma orientação em alternância interativa (Artigo 9.º).

Esta alternância interativa é uma tradição que teve origem nos cursos de formação inicial de educadores de infância na ESE/IPS, em 1987, o que na altura foi considerado uma inovação. Neste modelo, a prática é realizada ao longo da formação, os estudantes

transitam entre dois contextos, a instituição de ensino superior e o contexto de estágio (valência de creche e jardim de infância), com a possibilidade de articularem situações de formação e situações da prática, promovendo uma maior relação teoria/prática/teoria, privilegiando a intervenção e uma atitude reflexiva.

Sublinha-se que só é possível construir uma atitude reflexiva a partir da reflexão crítica dos acontecimentos reais, onde são valorizados os saberes construídos pela experiência ou "savoirs pratiques" (Altet, 2004, p.103). Revimos nesta organização ideias veiculadas por Canário (2000), que encara a situação de formação inicial em alternância como um vai e vem entre ideias e experiências, entre a teoria e a prática, no pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nos contextos educativos.

Nesta perspetiva as Unidades Curriculares de estágio, Estágio em Educação de Infância I e Estágio em Educação de Infância II (1.º e 2.º semestre), integradas na componente de formação PES do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, estão organizadas em dois momentos de estágio, com a duração de 10 semanas em cada semestre.

No 1.º semestre os estudantes realizam o estágio em contexto de creche em instituições com diferentes suportes jurídicos (rede social e rede privada). No 2.º semestre os Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica 781 estudantes realizam o estágio em contexto de jardim de infância, em instituições com os mesmos suportes jurídicos, acrescido da rede pública. Os estudantes, em ambos os semestres, permanecem em estágio duas semanas, de segunda a sexta-feira, e oito semanas de segunda a quarta-feira, cinco horas por dia, num total de 170 horas por semestre.

A compreensão desta organização, enquanto modelo de alternância, é percecionada de forma diferente pelas educadoras cooperantes. Apesar da maioria compreender e identificar aspetos positivos na organização e desenvolvimento do estágio, a opinião não é, contudo, unânime. Nas palavras das educadoras cooperantes:

> Considero estes dois dias de aulas, imprescindíveis, numa perspetiva de parceria e complementaridade com a experiência do estágio (Educadora R, Questionário, 2018).

> Sinto que de facto é-lhes fundamental parar para refletir na escola de formação sobre aquilo que vai acontecendo no estágio. Contudo, penso que idealmente esta paragem deveria ser de apenas um dia e não de dois, uma vez que acaba por ser praticamente metade da semana o fio e condutor (Educadora S, Questionário, 2018)

> A calendarização da prática pedagógica não é a melhor (….) assim como a distribuição da carga horária (semanas de 3 dias, semanas de 5) que inviabiliza a perceção do trabalho desenvolvido no pré-escolar (Educadora A, Questionário, 2018).

Relativamente ao entendimento desta mesma questão, por parte dos estudantes, ela não é de imediato compreendida como uma mais-valia. Os estudantes quando ingressam no mestrado, depois de terem frequentado uma Licenciatura em Educação Básica (LEB) de "banda larga", com uma prática pedagógica diminuta, manifestam um grande interesse e alguma ansiedade para se integrarem, de imediato, nos contextos de estágio.

Num estudo realizado por Figueira (2017), conclui-se que a maioria dos estudantes quando entram na LEB têm como expectativa iniciar, logo no 1.º ano da licenciatura, a prática profissional (IPP) e esperam que esta componente de formação acompanhe todo o percurso da licenciatura, mas, tal situação não se verifica devido ao número de créditos que são atribuídos por lei à IPP. Ao ingressarem no mestrado, naturalmente, constata-se que há uma sobrevalorização da prática em detrimento da teoria, situação que remete para uma apreciação inicial pouco positiva, no que respeita ao modelo de alternância e aos tempos de permanência na Escola como se pode verificar pelas seguintes opiniões:

> (…) quando as professoras nos disseram que depois da segunda semana tínhamos aulas às quintas e sextas feiras fiquei triste. Queria estar todos os dias no estágio, queria tanto, há três anos que esperava pelo estágio. Queria estar com os meninos e meninas, com a educadora X e a equipa pedagógica. Agora que o estágio acabou percebo a importância de irmos à escola duas vez por semana. As aulas foram muito produtivas. Agora já sei a importância de refletir, questionar, observar e fazer relação teoria, prática e teoria e a importância dos momentos com as professoras e colegas (Estudante C, Dossier Pedagógico, 2018).

> O período de estágio é um pouco reduzido pois dois meses de prática (apenas três vezes por semana) é relativamente pouco tempo para termos a possibilidade de "experienciar" de forma aprofundada o contexto em que somos inseridas para que possamos adquirir aprendizagens significativas para o nosso futuro enquanto profissionais da educação (Estudante D, Questionário, 2018).

Durante dois dias, quinta e sexta-feira, os estudantes têm aulas na ESE, incluindo duas horas e meia de seminário em turma ou em pequeno grupo com o docente da UC de estágio. O seminário é um espaço centrado na partilha e reflexão que permite aos estudantes questionarem a prática e adotarem uma postura reflexiva com o apoio dos docentes da UC e supervisores de estágio.

Com a continuidade da experiência de participação no seminário, estes momentos de reflexão tornam-se significativos, sendo referidos como momentos cruciais nos seus percursos:

> (…) realço a relevância dos momentos de reflexão na ESE com os orientadores de estágios, este é um momento que sinto como um local seguro para partilharmos inseguranças e acontecimentos vivenciados, aos quais por vezes podemos não nos sentir tão à vontade em fazê-lo com a educadora cooperante. O facto de estes momentos serem realizados com a restante

> turma também é uma mais-valia, permitindo uma troca e partilha de ideias e, muitas das vezes, são as próprias colegas que nos ajudam a refletir sobre certos temas/situações (Estudante A, Dossier Pedagógico, 2018).

> (…) as aulas de reflexão na escola foram momentos muito importantes. Ir à ESE todas as semanas para pensarmos a prática, com a professora e as colegas foram momentos muito ricos. Voltava à sala na 2ª feira mais segura e com maior capacidade de observação e de problematização da prática (Estudante B, Dossier Pedagógico, 2018).

> As aulas disponibilizadas para reflexão dos estágios são fundamentais […] onde as estudantes se reuniam em pequenos grupos com o seu orientador. Foi notória a partilha e à vontade em referir determinados assuntos, como também havia uma maior ajuda por parte do orientador (Estudante, M, Questionário, 2018).

Nos contextos de estágio cada estudante é apoiado por um educador cooperante que aceita participar no processo de formação dos estudantes. Os educadores cooperantes, de acordo com o Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, são os docentes que colaboram na formação como orientadores e devem ter formação e experiência adequadas às funções a desempenhar e prática docente não inferior a cinco anos (Artigo 23.º, n.º 1 e n.º 2).

Estes profissionais são entendidos como formadores do terreno e, tal como os docentes supervisores, tem um papel fundamental na formação do estudante. A ESE/IPS tem uma rede consistente de educadores cooperantes, a maioria dos quais com uma larga experiência profissional e de cooperação com a ESE/IPS, o que foi considerado um ponto forte no Relatório de Apresentação do pedido - novo ciclo de estudos (NCE/14/00996) à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e facilita o processo de supervisão, nomeadamente a relação, o diálogo, a comunicação, aspetos que se reconhecem como determinantes no processo vivenciado pelos estudantes e no trabalho de parceria entre todos os intervenientes.

3 | A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UM PROCESSO COOPERADO

O modelo de supervisão na formação inicial dos educadores da ESE/IPS assenta na tríade envolvida na supervisão de práticas - estudante/docente da UC de estágio/educador cooperante. Quer o docente da UC de estágio, quer o educador Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica 783 cooperante têm um papel fundamental na formação dos estagiários, o que exige um trabalho bem estruturado e organizado por parte da instituição de ensino superior.

Revemo-nos na definição de supervisão de Oliveira-Formosinho (2002), no âmbito do modelo ecológico de supervisão, como um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a

instituição em que a aluna se está a formar (p.116).

Salienta-se aqui a importância da cooperação entre os contextos de estágio e a instituição de ensino superior, sendo as parcerias reconhecidas como fundamentais para que um programa tenha êxito (Santos, 2015). A existência de uma bolsa consistente de educadores cooperantes que colaboram com a escola há vários anos, facilita a comunicação e a efetivação de parcerias.

Estas parcerias alicerçam-se numa continuidade de trabalho, potenciando um conhecimento sustentado sobre as dinâmicas formativas das diferentes instituições em presença. Os educadores cooperantes reconhecem os modos de funcionamento e os objetivos formativos da ESE/IPS, mostrando-se disponíveis e implicados no acolhimento dos estagiários, o mesmo acontecendo por parte dos docentes da ESE. Verifica-se uma disponibilidade total para a deslocação aos contextos, sempre que os educadores cooperantes e estudantes necessitem, promovendo diferentes estratégias de apoio (observação em sala, reuniões, conversas informais). São ainda realizadas, em cada semestre, duas reuniões de cooperantes, no início e final do estágio, para explicitar expectativas e intencionalidades, refletir sobre os documentos orientadores do estágio, partilhar e discutir os pareceres de avaliação e refletir sobre o processo formativo. Estas reuniões têm, habitualmente, uma assiduidade considerável e funcionam como espaços de desenvolvimento profissional.

Funcionam igualmente como espaços de desenvolvimento profissional, a dinamização de aulas na ESE por parte dos educadores cooperantes, em colaboração com os docentes, permitindo estabelecer relação com os estudantes, inteirarem-se dos conteúdos e dinâmicas desenvolvidas e partilharem as suas práticas pedagógicas. Esta metodologia permite, simultaneamente, estreitar relações entre a escola de formação e os contextos de estágio e teorizar a partir da prática. Acresce ainda a sua participação nas aulas abertas, organizadas pela equipa de docentes e dinamizadas por diferentes especialistas em função do tema a abordar, com a periodicidade mensal, reforçando o desenvolvimento profissional e a ligação com a ESE.

No que respeita à supervisão esta assume diferentes modalidades: seminário na ESE com os docentes; no local de estágio, somente com os educadores cooperantes e estagiários e com os educadores cooperantes, docentes e estagiários. Os seminários são momentos onde os professores reúnem com os estudantes em sessões de reflexão prospetiva e retrospetiva, através da análise prático-teórica das situações pedagógicas promovendo a reflexão sobre a intervenção. Adotar uma postura reflexiva é uma atitude que se vai construindo e que, muitas vezes, não é de imediato apreendida pelos estudantes.

Como refere Alarcão (1996) ter uma atitude reflexiva é muito mais que descrever o que aconteceu na sala, a experiência sendo fundamental na prática pedagógica, deve ser amadurecida pelo questionamento, enquanto estratégia de distanciação e reflexão sobre a mesma, processo difícil de ser construído. No seminário os estudantes são incentivados,

e apoiados para questionarem e teorizarem a prática, dando significado às experiências vividas.

De igual forma, os educadores cooperantes e estudantes reúnem semanalmente para reflexão, nos contextos de estágio, dando continuidade a esta dinâmica. Estes espaços de reflexão incidem sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos estudantes e visam a edificação do seu processo de formação/aprendizagem e da sua identidade profissional e contribuem igualmente e, de forma isomórfica, para o desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes. Os testemunhos dos educadores cooperantes e dos estudantes transparecem essa perspetiva:

> Penso que em conjunto, educador e estagiária adquirem maiores competências, pois em conjunto avaliamos. As nossas ações pedagógicas e didáticas do nosso dia-a-dia. É uma forma de se refletir sobre as nossas práticas. No fundo acabamos por aprender umas com as outras, as trocas de saberes, opiniões, são umas mais-valia quer paras as estudantes, quer para as educadoras (Educador B, Questionário, 2018).

> (…) as estudantes poderem realizar as reflexões em conjunto com as educadoras cooperantes, pois estas podem enriquecer as reflexões e certificar-se de que as informações estão corretas (Estudante E, Questionário, 2018).

> De qualquer modo, o educador será assim o elemento experiente que poderá dar ao aluno uma visão alargada dos desafios que irá enfrentar, ouvir as suas dúvidas e inquietações e essa é, apesar do trabalho acrescido, uma tarefa gratificante pois estamos de alguma forma a ajudar a formar um futuro profissional (Educadora P, Questionário, 2018).

Salientamos aqui a preocupação dos docentes da ESE, respeitando o que está definido nos documentos orientadores e instituído no processo de formação, em sensibilizar os estudantes para a construção de práticas cooperadas com os educadores, no sentido de respeitarem o projeto pedagógico e educativo da instituição. Desta forma, procura-se que as propostas dos estudantes não "invadam" despropositadamente as dinâmicas educativas onde estão inseridos. A este respeito, vejamos as seguintes opiniões:

> Como aspeto positivo o facto de os estagiários serem uma mais-valia, quer no trabalho mais individualizado com algumas crianças, quer nas dinâmicas de sala (que ficam enriquecidas), quer na avaliação do nosso desempenho. É importante esta visão externa do nosso desempenho, ajuda-nos a perceber as nossas lacunas e potencialidades e a crescer enquanto profissionais (Educadora C, Questionário, 2018).

> (…) sou mediadora entre a formação teórica e a formação prática, assumo o papel de modelo e de facilitadora da interação com as crianças e com todo o contexto educativo. Os locais de estágio são muitas vezes o primeiro contacto com a futura realidade dos estudantes e é muito gratificante poder transmitir-

> lhes o que de bom e de qualidade se pode fazer, mas mostrar também os riscos de uma intervenção errada, sem ser desmotivante ou inibidor da ação (Educadora A, Questionário, 2018).

> (…) o facto de as planificações e atividades bem como o dia a dia no contexto de estágio ser em conjunto com a educadora, pois a partir de situações de trabalho em equipa o estudante pode preparar-se para o eventual trabalho em equipa que a profissão de educadora/ professora requererá (Estudante E, Questionário, 2018).

Os docentes realizam visitas de apoio e acompanhamento, pelo menos duas vezes, a cada estudante, em cada momento de estágio. O número de visitas é flexível e ajustado a cada situação, e pode ser solicitado a qualquer momento por qualquer um dos intervenientes. Com esta dinâmica pretende-se que o processo de supervisão seja reconhecido por todos como um processo colaborativo e de auto e hétero-aprendizagem

> Por um lado, é dado espaço e tempo às alunas para se ambientarem no contexto de estágio e, por outro lado, o número de visitas é flexível e ajustado às necessidades da cooperante ou aluna, exemplo: sempre que solicitei a presença de orientadores em situações de estágio mais problemáticas o número de visitas foi de acordo com o solicitado (Educadora C, Questionário, 2018).

> Ao longo destes anos de cooperante considero a supervisão das estagiárias adequada, por um lado é dado espaço e tempo as alunas para se ambientarem aos contextos de estágio, por outro lado, o número de visitas é flexível e ajustado às necessidades da cooperante ou aluna (Educadora E, Questionário, 2018).

> Parece-me, então, pertinente referir que, as duas visitas aos contextos surgem como um apoio "crucial e personalizado", garantindo que acontece uma "mediação neutra" e um apoio "à compreensão pedagógica" de situações observadas/vividas e de eventuais, dificuldades/conflitos. No entanto, quero, também, elogiar a disponibilidade da Equipa de Professores da respetiva UC, para se deslocarem com mais frequência aos contextos, sempre que se justifique (...) As professoras com quem me tenho cruzado são muito participativas e conhecem de forma profunda a vida que vai acontecendo no estágio de cada uma das suas estagiárias, fazendo um acompanhamento próximo e genuíno (Educadora R, Questionário, 2018).

A supervisão realizada em contexto assume um carácter essencialmente problematizador, pois considera-se que é na interação dialogante, que se constrói o conhecimento. As reuniões realizadas no final da manhã, ou tarde, apresentam-se como oportunidades de reflexão, sobre as situações observadas, dificuldades manifestadas e sucessos. São momentos e pontos de situação sobre o percurso realizado pelos estudantes, que contribuem para a construção da sua identidade profissional.

> As reuniões no dia em que a Professora orientadora ia à creche foram muito importantes. Foram momentos em que as três falávamos da minha intervenção, das minhas dificuldades, das minhas angústias. Apesar de reunir semanalmente com a educadora X e falarmos sobre a minha intervenção, o meu estágio, os momentos com a Professora eram importantes e muito interessantes para a reflexão da prática (Estudante D, Dossier Pedagógico, 2018).

> As reflexões cooperadas entre estagiária-educadora e estagiária-educadora-supervisor são um dos aspetos positivos da organização dos estágios uma vez que surgem partilhas de medos, receios, alguns objetivos já alcançados e são feitos balanços da nossa prestação nos contextos (Estudante M, Questionário, 2018).

> No contexto das reflexões cooperadas com a orientadora da escola o sentido das reflexões possibilitava uma maior abertura sobre o momento de estágio e até mesmo o trabalho como educadora, isto é, a minha perspetiva e identidade profissional (Estudante P, Dossier Pedagógico, 2018).

Cabe à instituição de ensino superior a formação dos estudantes tanto ao nível científico, como ao nível pedagógico, mas o estágio assume grande importância na 786 Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica formação inicial, daí a necessidade que os educadores têm de articular com os docentes da UC de estágio todas as informações sobre os estagiários.

Há, igualmente, uma disponibilidade total dos docentes da UC de estágio para apoiarem os educadores sempre que são solicitados, mesmo que não coincida com os dias das visitas de acompanhamento. Segundo Flores (2010) uma visão holística e articulada de formação implica um diálogo colaborativo e eficaz entre locais de estágio e escola de formação, no sentido de fomentar as potencialidades de cada uma das instituições. A criação de parcerias constitui uma questão essencial para congregar formadores de professores, orientadores/supervisores e futuros professores em exercício, com vista à superação da tradicional divisão entre "os práticos" e aqueles que teorizam, entre a investigação realizada pelos professores e a investigação conduzida em contexto académico.

Cabe aqui referir que, para além desta mediação conjunta formativa de futuros profissionais, docentes da UC de estágio e educadores cooperantes assumem diferentes funções no âmbito do apoio aos estudantes. Assim, ao docente cabe organizar e dinamizar as aulas antes dos períodos de estágio, preparar os momentos de estágio, fazer as colocações dos estudantes nos locais de estágio, fazer as visitas aos locais de estágio e reunir com o estudante e o educador cooperante no contexto, dinamizar os seminários e avaliar os dossiers pedagógicos, produto de avaliação da UC utilizado desde que foi implementado este modelo. Cabe igualmente preparar e dinamizar as reuniões de cooperantes na ESE.

O educador cooperante recebe o estudante na sua sala (creche/jardim de infância), é "reconhecido como formador no contexto educativo, é um facilitador/mediador das

aprendizagens e dos progressos co construídos pelos estudantes" (Documento Orientador do Parecer Estágio, 2018/2019). Para além da participação nas reuniões de cooperantes estes profissionais acolhem os estudantes nas salas, partilham o seu trabalho, planificam em conjunto, refletem e discutem as potencialidades e fragilidades do quotidiano e avaliam o desempenho do estudante. Esta avaliação é partilhada com o estudante e o docente, discutindo, com transparência, o percurso realizado e as competências adquiridas. Reforça-se, à semelhança de todo o trabalho desenvolvido a dimensão colaborativa entre educador estudante e supervisor, de acordo com o apoio prestado ao longo da permanência nos contextos de estágio.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de formação em alternância preconizado no Mestrado em Educação PréEscolar da Escola Superior de Educação de Setúbal/IPS é percecionado pela maioria dos intervenientes em todo o processo formativo, como um modelo que permite a interação entre a teoria e a prática, privilegiando uma relação dialógica entre o ambiente profissional e o contexto de formação do ensino superior.

Este modelo em alternância, entre a escola de formação inicial e os contextos de estágio, ainda que nem sempre suficientemente entendido, permite o questionamento e problematização das situações vivenciadas pelos estudantes como uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional aludindo que os mesmos têm a possibilidade de questionarem a prática e adotarem uma atitude reflexiva, ou seja tem a possibilidade de efetivar o ciclo observar - agir - refletir.

Valoriza-se neste modelo a efetivação de formas de trabalho colaborativo entre todos os implicados, quer na preparação do estudante para intervir coerentemente e consistentemente no projeto educativo da instituição e no projeto pedagógico, de forma a respeitar todas as dinâmicas educativas implementadas pelo educador cooperante; quer na relação que se estabelece na tríade estudante/educador cooperante/docente da UC de estágio, registando-se uma permanente reflexão conjunta, tendo por base aspetos necessários e influentes para a construção da teoria a partir da prática. Procura-se, assim, apoiar o estudante nas necessidades, interesses e preocupações inerentes à sua ação pedagógica, bem como proporcionar uma crescente autonomia, para que a entrada na profissão seja feita de forma consciente, tranquila e entusiasmada.

Estamos em presença de um modelo que se alicerça numa perspetiva construtivista com o envolvimento de todos os implicados no processo de construção de saberes/competências na e pela ação, nos diferentes momentos de reflexão – seminário na ESE, reuniões entre estudante e educador cooperante e entre estudante, educador cooperante e docente da UC de estágio. Estes espaços de reflexão são cruciais, em nosso entender, para a construção da(s) identidade(s) de profissionais da pedagogia, considerados como

especialistas agenciadores da relação, no âmbito da educação de infância.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. (1996). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). **Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem** (2.ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Altet, M. (2000). **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Porto: Porto Editora.

Altet, M. (2004). **L'analyse des pratiques en formation initial des enseignants: Develloper une pratique reflexive sur et pour l´action.** Éducation Permanent, 160, 101-110.

Canário, R. (2000). A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Org.), **Formação profissional de professores no ensino superior** (pp. 31-45) Porto: Porto Editora.

Darling-Hammond, L. (2006). **Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Figueira, S. (2017). **O lugar da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de Bolonha** (Tese de doutoramento, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa). Disponível em http://hdl.handle.net/10451/28332.

Flores, M. (2010). **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.** Revista Educação, 33. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/ article/view.

Formosinho, J. (2009). **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano.** São Paulo, SP: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. Disponível em http://www.prpg.usp.br/.

Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). **Aprender a ser educador de infância: O processo de supervisão na formação inicial.** Revista da Inovação às Práticas, X(1), 17-41.

Marcelo G. (1999). **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora. 788 Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), **A supervisão na formação de professores** (Vol. I, pp. 121-143). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2009). **Formação de professores na investigação portuguesa: Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional.** Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 01(01), 57-70. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

Santos, A. (2015). Educação infantil e formação de professores: Uma proposta do PIBID de pedagogia. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Orgs.), **Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional** (pp. 77-92). Santo Tirso: De Facto Editores.

Vasconcelos, T. (2009). **Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências.** Lisboa: Colibri.

Zabalza, M. A. (2003). **El prácticum en la formación de profesionales universitarios: Principios para una enseñanza de calidad.** In Seminario para el Estudio Comparado de la Formación Práctica en el Sistema Universitario (pp. 40-52). Granada, España: [s.n.].

Zeichner, K. (2000). **Formação de professores: Contacto direto com a realidade da escola: Entrevista a Kenneth Zeichner.** Presença Pedagógica, 6(34), 5-15. Disponível em http://pt.slideshare.net/viviprof/k-zeichner-entrevista.

CAPÍTULO 10

O DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 30/10/2020

Alvino Moraes de Amorim
IFRO
Vilhena-RO
http://lattes.cnpq.br/5061573319383882

Natal dos Santos Soares
UNIUBE
Ituiutaba-MG
http://lattes.cnpq.br/2649638364171806

Tiago Bacciotti Moreira
UEMG
Ituiutaba-MG
http://lattes.cnpq.br/4325667311288875

RESUMO: A formação inicial e continuada dos docentes é imprescindível para o desenvolvimento da qualidade do ensino, dentre outros fatores, como as condições e a relação de trabalho, que envolve a profissão docente. Diferente das outras profissões que dominam o objeto do seu trabalho, o professor não o domina porque no exercício da docência prevalecem as relações que acontecem através da prática educativa. Propomos a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos docentes à luz dos autores: Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Bernard Charlot, Bernadete Gatti, além de Leis que normatizam e regulamentam a formação inicial e continuada dos professores, como Lei Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), o texto de discussão do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) organizado por Milko Matijascic, bem como a portaria 158 publicada no diário oficial dia 10 de agosto de 2017 e o decreto 8.752, de maio de 2016. No entanto, apesar dos documentos assegurarem a formação inicial e continuada, precisamos, enquanto docentes, nos mobilizar a fim de que as políticas educacionais se efetivem e proporcionem uma estrutura organizativa mais flexível e descentralizada. Ademais, que os professores sejam sujeitos que planejam, executam e avaliam sua própria formação, partindo do seu contexto, a renovar as esperanças nas transformações educacionais indispensáveis para uma sociedade cada dia mais dinâmica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Docência, Trabalho

INITIAL AND CONTINUOUS FORMATION IN TEACHING

ABSTRACT: The initial and continuous training of teachers is indispensable for the development of the quality of teaching and other factors, such as the conditions and the employment relationship, which involves a teaching profession. Unlike the other professions that dominate the object of their work, the professor does not dominate it because in the exercise of teaching prevails the relationship that occur through the educational practice. We propose a reflection about the initial and continuous training of the teachers in the light of the authors: Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Bernard Charlot, Bernadete Gatti, besides laws that regulate the initial

and continuous training of the professors, like Law Guidelines and Bases (LDB), National Education Plan (PNE), the Institute of Economic and Applied Research (IPEA) discussion text organized by Milko Matijascic, as well as the decree 158 published in the official diary on August 10, 2017 and the decree 8.752 of May 2016. However, although the documents ensure the initial and continuous training, we need, while teachers, mobilize us in order to the educational policies be effective and provide a more flexible and decentralized organizational structure. In addition, professors are subjects who plan, execute and evaluate their own formation, starting from its context, to renew hopes in the educational transformations needful for an ever more dynamic society.
KEYWORDS: Formation. Teacher. Work.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada, bem como as políticas educacionais que zelam pela sua eficácia é a temática discutida neste trabalho. As transformações pelas quais passam a profissão docente, as licenciaturas não conseguem alcançar efetivamente os futuros professores na sua integralidade, criando uma lacuna na formação inicial. Logo, temos a necessidade da formação continuada, que, como afirma GATTI.

> [...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas... (GATTI, 2008, p.58).

A complexidade do trabalho docente pode corroborar para uma formação aligeirada que não contemple como deveria as disciplinas pedagógicas. Essas não dialogam com as disciplinas específicas e, em consequência, há a ausência da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, privilegiando a formação por disciplina. Além disso, a distância entre a Escola e a Universidade provoca a ineficiência da formação docente e, como afirma Giroux, (1999) "a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico, está aí um núcleo para ser debatido porque as instituições com suas atribuições nos transformam em técnicos".

A formação continuada em Rondônia registrou um aumento entre 2012 e 2015, saindo de 25,7 % em 2012 para 31,4% em 2015 em um universo de 17.239 professores em 2012 e 17.698 em 2015. (RELATÓRIO do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. P.376). A LDB e o PNE, que asseguram o direito a formação continuada a todos os professores não é respeitada, com isso, não consegue chegar a todos os professores, conforme mostra o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Nessa perspectiva, têm-se as políticas de formação e a legislação como fonte de

estudo desse trabalho que propõe uma análise reflexiva à luz de alguns pensadores que pesquisam a formação inicial e continuada com o propósito de constatar a eficiência ou ineficiência dos programas de formação.

OBJETO DE ESTUDO

O nosso objeto de estudo é traçar um diagnóstico da necessidade de formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública Estadual, na cidade de Vilhena.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho docente é fundamental, sobretudo na educação básica para "desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania" como assegura a LDB 9394/96 no seu artigo 22. A relação pedagógica envolve sujeitos, e histórias de vida em comunidades diversificadas em diferentes contextos, geográficos e culturais. O professor vivencia e interpreta a realidade de forma singular, porém muitos educadores encontram-se em um cenário de precarização no seu trabalho. Nesse contexto, constata-se um processo permanente de desvalorização do docente como um profissional, quando observamos as políticas implantadas pelo governo. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em estudo recente Junho de 2017 sobre os professores da Educação Básica no Brasil, faz uma análise de suas condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração, revela uma condição de precarização salarial e de estrutura organizativa, a lei do piso salarial não é respeitada por Estados e Municípios.

A Formação Docente está inserida num contexto de grande transformação na comunidade social, e isso muda nossa perspectiva do que se deve ensinar e aprender; o Estado fundamenta suas políticas em uma racionalidade econômica, corroborando para a exclusão social de crianças e jovens. O docente, na sua idiossincrasia, não consegue conceber a educação como superação da pobreza endêmica. IMERNÓN (2010) divide as etapas da formação assim.

> Até os anos de 1970: Início; Anos de 1980: paradoxo da formação, o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica; anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida; Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas. (IMBERNÓN, 2010, P.15).

O Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais de educação não possibilitam as alternativas de mudanças, as escolas que trabalhamos caracterizam-se pela burocratização do nosso serviço, pelas regras administrativas, pelos instrumentos pedagógicos e pela falta de recursos financeiros, os quais dificultam e precarizam as condições de trabalho dos professores. Estes, no exercício de sua profissão estabelecem uma relação dialética com as escolas onde ensinam, com os alunos e com os conteúdos

programáticos. GARCIA (1999) faz uma retomada do conceito de formação do professor como:

> Área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e prática que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, P. 26).

Os cursos oferecidos pelas secretarias de educação e órgãos gestores não tem contribuído para os desafios encontrados na sala de aula, lembramos da notícia vinculada à mídia em rede nacional da professora Márcia Friggi de Indaial, de Santa Catarina, agredida com socos por um adolescente de 14 anos. Fica a pergunta: e o objetivo de melhorar a qualidade da educação? Sabemos que essa agressão não é um fato isolado e a formação do professor está influenciada tanto pelo contexto interno, a escola, quanto pelo contexto externo, a comunidade. Além da violência como um obstáculo da formação, a improvisação nas modalidades de formação, chamadas de formação *in company,* a formação vista como incentivo salarial ou promocional, os horários inadequados que sobrecarregam o trabalho do professor e a falta de recursos financeiros para atividades de formação, também são problemas que atrapalham o aperfeiçoamento da formação docente.

O artigo 61 da LDB 9394/96 nos incisos I, II, III e IV define quem são os profissionais da educação escolar básica.

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
>
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
>
> III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou
>
> superior em área pedagógica ou afim.
>
> IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada. (p. 34-35).

O PNE nas metas 15, 16, 17 e 18 evidencia a necessidade de valorização dos profissionais da educação. Parece-nos que faltou um diagnóstico das formas de atuação

dos professores em suas salas de aula. Vejamos o que as metas propõem.

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
>
> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
>
> Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
>
> Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PNE p. 12)

Existe projeto de formação, mas as políticas ainda são de transmissão, uniformes e descontextualizadas. Decide-se a nível nacional e aplica-se para todos, sem diferenciação, salva raras exceções, e se distancia da realidade da sala de aula, sempre baseada em um professor ideal, embora saiba que isso não existe. O Docente é um profissional da contradição, como aponta (CHARLOT 2008 p.46) “Os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para o ‘futuro do país’, os professores são vigiados, criticados”.

Não encontramos equidade nos investimentos da educação e os professores estão trabalhando em contextos de desigualdade e opressão, sem formação específica de nível superior, sujeitos a ministrarem aulas em duas, três escolas. Isso fragmenta o processo de ensino-aprendizagem e compromete sua prática educacional, formadora, social e libertária que deveria ser o centro da ação pedagógica numa relação de equidade entre professores e alunos. O trabalho do professor depende do aluno, para TARDIF (2014, p. 67) “Ninguém pode forçar alguém a aprender embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem”. O professor, diferente de outras profissões, não controla totalmente seu objeto de trabalho, embora lhe é solicitado desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e

promover a mobilidade e a coesão social.

As condições de moradia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dependem de um conjunto de fatores combinados, a saber: construção de alvenaria ou madeira tratada com telhas ou lajes; acesso à água potável com canalização, coleta de esgoto – ou fossa séptica – e lixo; máximo de duas pessoas por dormitório com banheiro no domicílio; e, finalmente, acesso à telefonia e à eletricidade (IPEA p. 15-16). Os professores estão inseridos nesta realidade que se verifica em todas as regiões do Brasil: condições inadequadas de moradia, que interferem no trabalho docente.

A aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016, limitou os investimentos nas políticas de valorização dos profissionais da educação, precarizando ainda mais as condições de trabalho, a viabilidade de formação inicial e continuada dos docentes e técnicos administrativos de Escolas, Institutos Federais e Universidades. Constata-se nesta Emenda Constitucional citada a contradição com a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação. Vejamos o artigo 109 e seus incisos.

> Art. 109. No caso de descumprimento de limite individualizado, aplicam-se, até o final do exercício de retorno das despesas aos respectivos limites, ao Poder Executivo ou a órgão elencado nos incisos II a V do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que o descumpriu, sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:
>
> I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;
>
> II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;
>
> III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;
>
> IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;
>
> V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;
>
> VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;
>
> VII - criação de despesa obrigatória; e

> VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do **caput** do art. 7º da Constituição Federal.

O Estado deveria ofertar gratuitamente a formação em nível superior a todos os integrantes do magistério, bem como a profissionalização dos funcionários em cursos de nível médio, superior e com acesso à formação continuada e à pós-graduação, tal qual previstas para os/as professores/as. Tínhamos uma previsão no PNE da consolidação da política nacional de formação de professores e de funcionários, unificada, respeitando-se as peculiaridades de cada processo formativo. No entanto, as políticas incipientes de formação ofertadas pelo Estado trazem prejuízos irreparáveis à educação pública. O processo de formação inicial segue em uma lógica inversa de responsabilidade, o estado encarrega o/a profissional pela sua formação, desresponsabilizando-se pela oferta nas universidades públicas. IMBERNÓN (2010, P.47) nos alerta que "A formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz".

TARDIF (2014, P.195) ao refletir sobre os fins do trabalho docente, cita Marx em A Ideologia Alemã "o próprio do trabalho humano o que o distingue das realizações da formiga, da abelha e do castor é que o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo". Poderíamos dizer que seria um avanço o decreto 8752/16, o qual dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica, porém compreendemos que a comunidade escolar tenha liberdade para coletivamente planejar, pensar, discutir e executar seu projeto político pedagógico.

O Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão são fundamentais para a formação inicial e continuada dos docentes, mas acontecem em raras exceções. As Escolas estão desvinculadas das Universidades, não havendo sintonia, salvo alguns projetos individualizados, mas, enquanto política, não conhecemos essa troca de saberes entre as Universidades e Escolas. Os convênios entre as universidades públicas e privadas e as redes públicas de ensino são meramente formais, limitando-se a garantir o acesso dos estagiários às escolas.

A formação docente, apesar da fundamentação legal, percebe que o poder público não tem proporcionado às instituições educacionais condições para desenvolver a formação continuada, tendo como foco os professores, os sujeitos ativos e os protagonistas deste. Sempre é proposto formação – treino não alcançando o objetivo, que deveria ser uma formação mais dialógica, participativa e ligada às instituições educacionais e a projetos de inovação, menos individualista. Com a ausência do Estado com políticas efetivas na formação dos professores, as instituições privadas é que fazem esta formação. Uma pesquisa sobre a formação de Professores no Brasil Diagnóstico, agenda políticas e estratégias para a mudança sobre a coordenação de Fernando Luiz Abrucio (2016) constatou que:

> 80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontra nessa situação. O processo foi impulsionado por políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e, ma recentemente, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). (ABRUCIO, 2016, P.14).

Segundo ABRUCIO (2016), "houve um aumento do número de docentes com formação superior chegando a 75% em 2013". Mas tem que se destacar que as regiões Norte e Nordeste detectaram grande desigualdade. Esse percentual na formação inicial não aumentou a qualidade na educação, constatado por GATTI (2013, *apud ABRUCIO p.15*) "Pesquisa feita com os próprios licenciados revela que, em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros, revelando a precariedade dessas graduações".

Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química Biologia, Filosofia e Sociologia, entre outras. O PNE ressalta a importância de "implantar programas específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades indígenas e povos quilombolas". (PNE, p.49). A formação na educação superior deve ser impreterivelmente, um curso específico para cada área de atuação, não serve qualquer curso. A título de exemplificação, o professor de Filosofia cursa licenciatura em Filosofia para atuar nesta área específica conforme o artigo 61 da LDB 9394/96.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um avanço reconhecido, porque o estágio não é suficiente, mas o PIBID é um programa especial e nesse sentido concordamos com MARIA BEATRIZ LUCE, é hora de o PIBID "alçar seus processos de trabalho e os recursos que os possibilitam à condição de institucionalização, isto é, da excepcionalidade à regularidade nas práticas e nos orçamentos das escolas e das universidades". (LUCE, 2017, P.189).

O trabalho docente que se inicia com sua formação inicial e continua na sua vida profissional, e o seu trabalho é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração. Paradoxalmente, o professor trabalha quase exclusivamente só, de maneira autônoma. As Universidades, as escolas e as secretarias devem trabalhar em sintonia para promoverem discussões e aprendizagens interdisciplinares e interinstitucionais.

A formação docente inicial, segundo IMBERNÓN (2011) deve evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista. Esse modelo de formação adapta-se e promove no docente uma incapacidade de crítica à ordem social, econômica e política. Portanto, há a urgência de políticas de formação que possibilite o futuro docente a assumir a tarefa educativa na sua complexidade. Afirma IMBERNÓN:

> Atuar na docência reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social, e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista,

> mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão. [...] A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações. (IMBERNON, 2011, P. 63)

Como romper com o ato educativo que corrobora para uma ação acrítica dos professores? Estes têm saberes que são regidos por certas exigências de racionalidade, que lhes permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho. Sabemos que a formação que não respeita o princípio da autonomia humana no contexto de uma sociedade plural é recorrente de uma formação aligeirada e precária, não possibilitando ao futuro docente, no seu exercício profissional, superar os entraves e dificuldades encontradas. Não é raro encontrar professores que não conseguem tomar uma decisão de certos casos, como remarcar uma avaliação e mudar o local da aula, pois recorrem à sua chefia imediata numa submissão contrária a sua função docente.

Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas, porém é este o desafio de superar a dimensão puramente técnica que a formação enfrenta. Nesse sentido, concordamos com TARDIF (2014, p. 217-218), quando ressalta que "os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu trabalho". É na sala de aula, no exercício de sua profissão que o professor vai descobrindo-se como sujeito e não objeto da formação.

A formação inicial e continuada dos professores desde a LDB 9394/96 foi uma preocupação para que todos os professores alcançassem em dez anos a formação de nível superior. Todavia, a meta não foi atingida, revogou o artigo 87. O artigo 63 da LDB 9394/96, nos incisos II e III, assegura que os Institutos Superiores manterão "programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". (LDB, p. 36-37).

Assim, encontra-se uma enorme lacuna no que a LDB garante e o que é efetivado. Em uma rápida verificação nos Estados e Municípios constatou-se que as mudanças previstas na LDB não conseguiram produzir os efeitos desejados para os profissionais da educação básica, houve o crescimento do percentual de professores da educação básica com mais de um empregador, mas em atividade que não é a de docente. O reduzido salário da atividade docente estimula a busca de outras atividades para completar o orçamento familiar. Prova disso é a pesquisa realizada pelo IBGE (2015), que nos alerta para essa realidade. Vejamos na tabela.

Professores da educação básica com mais de um empregador nessa condição ou atuando em outras ocupações segundo região, situação de domicílio e tipo de empregador no trabalho docente (2015). (Em %).

	Região e local de domícilio	Atividades Docentes				Outras atividades			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	Metropolitano	-	7,2	7,7	4,8	-	8,9	7,7	4,8
Norte	Urbano não Met	-	13,6	5,5	4,6	-	4,5	3,2	9,8
	Rural	-	19,9	3,0	-	-	10,4	2,6	-
	Metropolitano	-	8,4	8,5	5,9	-	15,3	2,8	7,2
Nordeste	Urbano não Met	-	17,3	8,9	6,0	-	10,8	5,7	12,2
	Rural	-	5,8	4,3	-	-	23,3	9,4	-
	Metropolitano	-	14,2	10,5	3,2	-	7,9	2,7	5,8
Sudeste	Urbano não Met	-	-	9,3	8,0	-	11,5	6,8	15,3
	Rural	-	-	5,8	-	-	22,7	5,8	-
	Metropolitano	-	-	12,3	7,0	-	2,8	5,3	7,0
Sul	Urbano não Met	-	-	10,3	1,9	-	10,5	6,8	25,3
	Rural	-	-	15,1	-	-	8,6	3,1	-
	Metropolitano	-	-	-	7,3	-	0,9	-	5,5
Centro--Oeste	Urbano não metropolitano	-	-	7,3	6,3	-	6,4	3,3	10,1
	Rural	-	-	5,8	-	-	-	12,0	-
	Metropolitano	-	11,1	10,3	4,3	-	7,4	3,2	6,1
Brasil	Urbano não Met	-	15,3	8,8	6,3	-	9,6	5,8	14,7
	Rural	-	10,7	5,3	-	-	16,0	7,1	-

fonte IBGE, 2015 apud IPEA 2017

Analisando a tabela, as escolas que apresentam melhor desempenho em termos de aprendizagem são aquelas que contam com professores em regime de dedicação exclusiva. Chama atenção que os professores da educação básica, que exercem outras atividades, não se restringem à função docente é a sobrevivência num mercado excludente.

O profissional docente, na sua formação inicial, segundo GARCIA (1999), deverá dominar primeiro o conhecimento psicopedagógico, isto é, os conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem; em segundo lugar, o conhecimento do conteúdo está de mão dada com o conhecimento psicopedagógico, ou seja, tem que conhecer a estrutura da disciplina que ensinará; na terceira posição, o conhecimento didático do conteúdo é a sintonia entre o domínio do conteúdo e o conhecimento pedagógico, isto é, só o domínio do conteúdo não basta, tem que aprender como ensinar; e em quarto posto, o conhecimento do contexto aconselha ao professor adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições dos alunos, pois estão inseridos em uma realidade socioeconômica e cultural em que a escola está inserida.

Em um lado, a formação inicial não contempla todas as dimensões da profissão

docente e, consequentemente, priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. De acordo com GARCIA (1999, p. 101) numa visão crítica da prática de ensino em relação à escola, percebe-se "insucesso no proporcionar aos professores em formação as competências para desenvolverem uma crítica à escola no sentido de trabalharem contra a perpetuação das práticas e políticas atuais em relação à escola". As lacunas deixadas pela formação inicial proporcionam reflexão/debate para a formação continuada dos professores, as quais são entendidas aqui, de acordo com Davis como (2013).

> Um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal. (DAVIS 2013. P. 15).

Por outro lado, a formação continuada deve superar a formação individualista, que além de não proporcionar a prática coletiva dos professores, não repercute no coletivo a experiência da sala de aula, salvo algumas exceções. A formação continuada, de forma colaborativa, proporciona ao docente a saída do isolamento, do individualismo e a falta de solidariedade. Afirma IMBERNÓN (2010, p. 68) "a cultura do isolamento, [...] acaba introduzindo na rotina, provocando o desencanto e a desilusão em vez da paixão pelo que faz, o que favorece um tipo de sociedade egoísta, não solidária e competitiva que os professores acabam transmitindo".

O professor é sujeito da formação e não seu objeto; não pode ser manipulável nas mãos de outros. Contudo, quase sempre é o que se vê nas formações continuadas oferecidas pelos Estados e Municípios, desconsiderando o contexto da escola e dos professores que ali trabalham. Dessarte, é fundamental romper com a dependência do Estado onde os especialistas ditam as normas e, em consequência, comprometem a identidade da profissão docente.

É esperado que na sala de aula, alcance o resultado da formação inicial e continuada, pois esta nos ajudará a compreender o que se faz na prática em situações concretas, como já mencionado o caso recente em Indaial Santa Catarina. A formação deve ser pensada a partir de seus sujeitos, a fim de aumentar a compreensão da realidade educacional social e construir uma identidade profissional dinâmica e não uniforme, como é proposto pelos Governos. Além disso, os salários, as estruturas, os níveis de decisão, os níveis de participação, a carreira, o clima de trabalho e a legislação laboral são fatores que ajudarão a formação superar a proletarização dos professores, fortalecendo o desenvolvimento pessoal e identitário do professor.

Relatos de professores serem denunciados em delegacia de polícia por alunos que não respeitam a metodologia do educador é um fato relevante, pois enaltece o

enfraquecimento da instituição em mediar o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos que compõem esse processo: o professor e o aluno. Mas qual ou quais os fins do trabalho docente? TARDIF nos auxilia para compreendermos a finalidade do trabalho docente:

> A atividade docente está fortemente envolvida por um conjunto complexo e disparate de objetivos, enquadrada e planejada em programas que exigem de seus executores, ao mesmo tempo, uma grande autonomia, ou seja, uma capacidade de trabalho suscetível de modificar os programas e adaptá-los às diversas exigências das situações cotidianas. (TARDIF, 2014 P. 228).

Ademais, os recursos para a manutenção da formação continuada dos docentes também são assegurados na LDB no artigo 70. "Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis" (LDB, p. 39). O relatório do INEP, que acompanha o desenvolvimento do PNE 2014-2016, na sua meta 15, a qual trata da formação acadêmica do professor verifica que no Estado de Rondônia as docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam tiveram uma leve melhora de 2013 – 2015. Em 2013 era de 55,4%, chegando a 58,01% em 2015. (Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 p. 352).

Dessa forma, observa-se que não conseguimos chegar à meta proposta de termos todos os professores atuando com nível superior. Entretanto, sabemos que a formação deve ser flexível para desenvolver uma atitude crítica, a qual deveria prevalecer a cooperação e o trabalho em equipe, rompendo com o individualismo e promovendo a mudança para continuarmos sonhando.

METODOLOGIA

Com uma abordagem teórica, investiga-se a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, ressalta-se que trabalhos téoricos tem fundamental relavância para o desenvolvimento de pesquisas, visto que "[...] é indispensável, como formulação de quadros explicativos de referencia, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica" (DEMO,2011, p.21).

Destarte, com relação a formação inicial e continuada, direciona-se para potencializar a reflexão do indivíduo sobre sua prática educativa. Além de criar um ambiente formativo que estimule o debate, a troca e a reflexão, bem como discorrer sobre a necessidade de políticas efetivas para a formação inicial e continuada dos professores.

RESULTADOS

A pesquisa está em andamento, mas resultados parciais demonstram a falta de equidade entre os Estados da Federação, concernente ao acesso à formação continuada nos níveis de especialização Lato e Stricto sensu nas esferas: Federal, Estadual, Municipal e na rede Privada. Sendo que em um total de 2.234.077 de professores no ano de 2015, apenas 29.349 conseguirem cursar uma pós-graduação Stricto sensu a nível de mestrado representando 1,3% de professores, e em um total de 2.234.077 de professores no ano de 2015 apenas 3.307 conseguiram titulação de doutor o equivalente a 0,1%. Já em nível de especialização num total de 2.234.077 de professores no ano de 2015, 701.368 chegando a 31,4% de professores. (relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. P. 371). A meta 16 do PNE é atingir 50% de todos os docentes até o final do PNE, ou seja, 2024. Como temos acompanhado os constantes cortes de investimentos na educação dificilmente teremos políticas de formação com alcance para os docentes. Logo, o que vislumbra preliminarmente na pesquisa é docente trabalhando sem formação específica na área de atuação.

CONCLUSÃO

A formação inicial e continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, que, durante o exercício da docência, sente que os processos de pesquisa sobre a sua prática facilitam seu questionamento e ruptura com as formações oferecidas pelos Estados e Municípios. Deixa de agir individualmente para agir coletivamente, sintoniza a teoria e a prática e fundamenta a análise dos problemas sociais, éticos, morais e políticos, que a profissão docente lhe proporciona em um determinado contexto concreto.

O trabalho docente acontece no contexto da realidade escolar não para controlar vidas, proporcionar uma institucionalização e inculcar a obediência, mas para formar uma leitura crítica dos discursos feitos por governos sobre a prioridade de investimento na educação, tal como compreender que o ensino já não resolve os problemas do desemprego, hoje mais de 13 milhões estão desempregados no Brasil conforme divulgado pelo IBGE.

A formação deve ser um processo complementar permanente que se desenvolve numa teia de relações, afirma TARDIFF:

> Os conhecimentos interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre o profissional de educação e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, e a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar estabelecidos em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional. (TARDIF, 2010, P.120).

A Legislação garante o desenvolvimento profissional somente na letra da Lei, porque efetivamente não acontece. Consequentemente há uma descrença por parte dos

professores na eficácia de melhores condições de trabalho. Enfim a permanente e melhor articulação institucional entre a formação inicial, a formação continuada e a vida escolar é fundamental para melhorar os resultados da profissionalização dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando**. Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/**Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, MEC/Sase, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017.** Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, Nº154 p.10 agosto de 2017. Seção 1. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/11/08/2017. Acesso em 30. Ago. 2017.

BRASIL. **Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016.** Dispões sobre a política nacional de Formação dos profissionais da educação básica. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 27 ago.2017.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014- 2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL**. Lei nº. 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: Acesso em 15 de agosto de 2017.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão**: **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

DAVIS, Claudia, L. F**. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, S. E**. Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

___________, **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIA, Beatriz, Luce. **Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares.** Em Aberto, Brasília. V.30, n.98, p.185-200, jan./abr. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 11

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 03/10/2020

Jozadake Petry Fausto Vitorino
Pós-graduanda em Saúde Pública pela Universidade EducaMais
São Paulo
http://lattes.cnpq.br/3339996527225371

RESUMO: O presente artigo-pesquisa trata de procedimentos metodológicos que estão pautados em estudos qualitativos e de aporte bibliográfico, cujo objetivo foi o de conhecer os pressupostos da educação continuada do trabalho docente na esfera municipal e estadual, como meio de atualização ao longo de suas carreiras. Assim, este trabalho será apresentado em três subseções: 1. Valorização dos profissionais da Educação é princípio constitucional; 2. A importância da política educacional e de investimentos do Estado na formação continuada dos docentes da rede pública; 3. Formação inicial e continuada como valorização dos profissionais da Educação. Os resultados evidenciaram o papel do Estado, da escola e do Município na importância da formação inicial e continuada, não só dos profissionais da área da Educação que são recém- formados, mas principalmente, daqueles que desempenham sua função há mais tempo, como Educador nas redes públicas de ensino, cabendo-lhes a função de proporcionar aos seus alunos um "olhar crítico" da realidade que os cerca, e uma abordagem mais íntima da realidade educacional, bem como a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Educação Continuada. Professor de Escola Pública. Escola Municipal e Estadual.

THE IMPORTANCE OF CONTINUING EDUCATION FOR EDUCATION PROFESSIONALS

ABSTRACT: This research article deals with methodological procedures that are based on qualitative studies and bibliographic support, whose objective was to know the assumptions of continuing education in teaching work at the municipal and state levels, as a means of updating throughout their careers. Thus, this work will be presented in three subsections: 1. Valuing Education professionals is a constitutional principle; 2. The importance of the State's educational and investment policy in the continuing education of public school teachers; 3. Initial and continuing training as an enhancement of Education professionals. The results showed the role of the State, the school and the Municipality in the importance of initial and continuing education, not only for professionals in the field of Education who are recent graduates, but mainly for those who have been in their role for a longer time, as an Educator in public education networks, with the function of providing their students with a "critical look" at the reality that surrounds them, and a more intimate approach to the educational reality, as well as improving the quality of the teaching-learning process.

KEYWORDS: Educational politics. Continuing Education. Public School Teacher. Municipal and State School.

1 I INTRODUÇÃO

Sabe-se que não existe, tampouco se pode falar em Padrão Nacional de Aprendizagem de Qualidade para a Educação sem que ocorra a valorização e a profissionalização dos profissionais dessa área. Então, para que os serviços ofertados por esses profissionais a toda a sociedade civil sejam de qualidade, independentemente da região ou do país onde vive, é fundamental que no Brasil o plano de carreira, a formação continuada e a assessoria pedagógica caminhem juntas, e com um olhar voltado para a perspectiva do processo educativo, tratando a Educação, a prática pedagógica e o conhecimento, visando aos desafios impostos no dia a dia do contexto escolar dos professores/as.

Quanto à formação teórico-prático-reflexiva, é mister que ela estimule e ofereça aos profissionais da Educação os meios de atualização, para assim construir um pensamento autônomo com vistas a facilitar as "dinâmicas de autoformação participada", respeitando a cultura, a linguagem e o contexto dos profissionais. Em vista disso, professores motivados atuam mais felizes, tanto no âmbito escolar, quanto em outros espaços, tais como: Conselhos de "Controle Social" e "Órgãos de Gestão".

No que concerne à remuneração dos docentes da Educação, o Plano Nacional prevê em seu artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que: o ingresso dos profissionais da Educação é através de Concurso Público e provas de títulos. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB – Lei 11.738/2008, estabeleceu piso salarial a todos os profisisonais da Educação em âmbito nacional, e a Lei 13.005/2010 (Lei do PNE), estabeleceu metas para "valorizar os (as) profissionais do Magistério das Redes Públicas de Educação Básica" (BRASIL, 2014).

Em se tratando de educação continuada, devido à sua importância, é preciso dizer que este tema é de constante debate pela comunidade científica e acadêmica, e que seus avanços são de interesse de toda a sociedade; no entanto, muitas vezes, é negligenciada por falta de investimentos necessários que coloquem a Educação, de fato, como investimento para um futuro promissor, e que leve o Brasil ao tão desejado polo do desenvolvimento humano, social e econômico.

Desta forma, Paulo Freire (1996), aponta que "a atividade docente não se separa da atividade discente, pois é uma experiência alegre por natureza. A alegria não chega apenas no encontro do achado, faz parte do processo de busca".

O equilíbrio das carreiras colaboram para a contratação de bons docentes e para a valorização da profissão. Além disso, os benefícios dessa boa Educação favorecem a comunidade como um todo. Atualmente, cada docente da Educação se vincula a uma estrutura diferenciada de trabalho, a depender da autonomia da instituição que o contratou, as situações são as mais diversas, e apresentam planos de carrreira com diferentes estruturas de execução.

Logo, com o auxílio das políticas educacionais destinadas à educação continuada,

os professores podem melhorar ainda mais as aulas ministradas nas escolas, seja em nível de primeiro seja em nível de segundo grau.

Mas, para que isso aconteça, é preciso estar ciente de que tanto a formação inicial quanto a formação continuada, "devem propor valores específicos para a obtenção de uma verdadeira formação crítico-reflexiva que é revertida em ações críticas e reflexivas" (PERES, *et al.*, 2013, p. 292).

A formação continuada ou a busca pela atualização permanente é mais uma chave para o sucesso da atuação do docente da Educação, pois é perceptível que nenhum curso pode ser considerado concluído sem que a busca do aprimoramento se mantenha ativa. Nesse sentido, concorda-se com Menezes (1996, p. 285) quando diz: "sendo o conhecimento o que mais inova a realidade, é também aquilo que mais depressa envelhece". Portanto, requer de tais profissionais comprometimento, disposição, capacitação, e assim, melhor poder atender aos seus alunos e, consequentemente, à sociedade como um todo. Deste modo, para se aperfeiçoarem, necessitam de tempo disponível, o que muitas vezes não é possível em virtude da extensa carga horária de trabalho.

Destarte, entender a natureza da escola e da atividade do professor que atua no âmbito escolar implica alinhar o processo de aprendizagem do aluno à formação continuada de seus professores. Nessa perspectiva, para Lima, é preciso que a formação continuada alcance "a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade" (LIMA, 2001, p. 32).

Diante disso, no presente estudo, os procedimentos metodológicos foram pautados em estudos qualitativos e de aporte bibliográfico, cujo objetivo foi o de conhecer os pressupostos da educação continuada do trabalho docente, em escolas municipais e estaduais, como meio de atualização ao longo de suas carreiras.

2 | VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO É PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL

Não é possível prever uma Educação de qualidade sem que haja a valorização dos profissionais da Educação, seja por meio do piso salarial reajustado e condizente com a sua atividade, seja pela educação continuada. Além disso, a valorização deve estar pautada nas diretrizes de ensino e pesquisa, e no respeito aos direitos dos estudantes na qual a Escola Municipa/Estadual está inserida.

Faz-se necessário o entendimento que o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um formador e facilitador de opniões "críticas" que se materizalizam na prática da realidade que os cerca, e nos reflexos para o mundo do trabalho, fato esse que dignifica a profissão de professor. Segundo Soares e Pinto (2001, p. 7), o professor tem a árdua tarefa de ser o "incentivador, o facilitador, o mediador das ideias apresentadas pelos

alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos".

Assim, da mesma maneira que o professor precisa desenvolver o seu papel de Educador, cabe à Escola atender as reais necessidades dos alunos. Para Silva (sd. p. 3), "a função da escola não é apenas ensinar, mas levar seus alunos ao reino da contemplação do saber". E continua,

> A escola deve encarar as seguintes demandas sociais: aprimorar o aluno como pessoa; ser uma escola democrática; preparar o aluno para o exercício da cidadania; qualificar o aluno para progredir no mundo do trabalho; a articulação da escola com a família; solidariedade humana; respeitar as diferenças, tolerância recíproca e zelar pela aprendizagem do aluno (SILVA, s.d. p.3).

Ressalta-se, assim, a importância do papel da família e da escola na vida de seus alunos, pois a família, a escola, e os atores sociais que nela atuam devem estar atualizados em seus conteúdos, a fim de proporcionar o pleno exercício da sua função de cidadania, com o intuito de melhor atender a sua comunidade e a sociedade em geral.

Desta feita, necessário se faz também, ressaltar os significativos avanços sociais promulgados na Constituição Federal de 1988, os quais são resultado de movimentos sociais e sindicais e de muita luta da classe trabalhadora, de professores/as da rede de ensino e da sociedade em geral na busca e nas garantias de seus direitos. Sobre o tema, a CF/88 prevê:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Assim sendo, como consequência, a valorização dos profissionais da Educação é um dos princípios que conduzem a educação nacional e, portanto, deve-se consolidar mediante os planos de carreira para os profissionais que atuam na Educação Pública, garantindo-lhes o pagamento do piso salarial profissional (reajustado de acordo a sua função e a legislação), resguardando a eles o direito à continuidade de seus estudos. O artigo 67 da Lei 9.394/1996 – LDB, assegura que, "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público":

> I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento

> periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, o cargo e a estrutura do plano de carreira[1] dos profissonais da Educação não devem ser pautados exclusivamente em um viés funcional, técnico, corporativo, mas sim em uma Educação Pública de Qualidade, voltada para o ensino "livre" do pensamento "crítico da realidade que os cerca".

> Artigo 6º: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para **os profissionais do magistério público da educação básica** (grifo meu), conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

Para definir a nomenclatura "Profissionais do Magistério Público da Educação Básica", o artigo 2º da Lei nº 11.738/2008 estabelece que:

> § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela Legislação Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2008).

Entretanto, a construção do processo emancipatório, do professor em conjunto com o aluno, implica não somente a capacidade de transmitir o conhecimento, mas também fazer com que os seus alunos desenvolvam a capacidade de

> [...] alcançar a necessária consciência crítica para compreender sua situação histórica, e a partir daí, elaborar o confronto dialético com os obstáculos, em especial com a exclusão, rumo a uma sociedade de sujeitos, orientada por um projeto de bem-comum (MENEZES, 1996, p. 271).

É na sala de aula que o professor aplica o seu papel excepcional e insubstituível, todavia, necessário se faz reconhecer que a Educação só se materializa quando existe a troca, seja individual ou coletiva, e que nos demais espaços da escola ocorrem todos os dias momentos de interação entre os funcionários da Educação e seus estudantes. Vale destacar que essas trocas contribuem para o processo de formação e para o ensino-aprendizagem. Conclui-se, então, que **todos os espaços da escola são importantes** para o aprimoramento da identidade dos profissionais e de seus estudantes, *todos sem exceção, quando juntos, aprimoram-se.*

---

1 É importante ressaltar que a designação "cargo" diz respeito a uma atividade remunerada que desempenha um conjunto de responsabilidades e atribuições específicas da profissão do professor. (Grifo meu).

No que tange à remuneração dos profissionais da Educação, o artigo 40 da Lei 11.494/07 – declara que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e de remuneração dos profissionais da Educação Básica, de modo a assegurar:

> I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Parágrafo único. **Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino** (BRASIL, 2007). (Grifo meu).

Já, a Lei nº 13.005 de 2014 – aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências a partir de METAS.

> Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Como se pode verificar, os acordos assumidos a partir da Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, estabelecem a garantia de remuneração média ao Magistério e das categorias de áreas afins.

3 I A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL E DE INVESTIMENTOS DO ESTADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA

A política educacional é um meio de construção de conhecimentos e valores que viabilizam o pleno desenvolvimento do docente, incluindo sua capacidade de expressão, sua compreensão do mundo que o cerca, servindo de base para ideias críticas da realidade cotidiana, e assim, poder exercer com afinco o exercício de cidadania.

A Sociedade Civil e o Governo do Estado, ao elaborar diferentes modelos educacionais, criam também políticas públicas que possibilitam a sociedade estar apta para o mercado de trabalho, a fim de não só questionar, mas de contribuir com o crescimento da Nação, e é por isso que a política educacional é tão importante. Mas, não se pode

esquecer de que diante do mundo globalizado é deveras significativo que o país viabilize o acesso à educação de qualidade a todos os brasileiros, além de inovar na formulação de políticas educacionais com vistas à informatização, com o auxílio de instrumentos capazes de promover efetivamente a inclusão social qualitativa e *in loco.*

Com relação ao piso salarial dos professores do magistério público, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, estabelece que o reajuste dos profissionais é atualizado a cada ano, no mês de janeiro. Esta regra entrou em vigor em 2009.

Nesse sentido, traz-se o artigo 2º que aduz:

> Art 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinqüenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Em 2020, o piso salarial dos profissionais da Educação da rede pública em início de carreira, teve um reajuste de (12,84%), passando de (R$ 2.557,74 para R$ 2.886,24), mas mesmo com esse reajuste, constata-se o pouco acréscimo no salário dos professores, e assim, com um piso salarial tão baixo, diminui ainda mais o interesse dos docentes em continuar se mantendo atualizado, pois muitos desses profissionais necessitam trabalhar em suas horas vagas, ministrando aulas particulares ou até mesmo assumindo outros ofícios para complementar a renda com o objetivo de cumprir seus compromissos, tentando proporcionar a si e aos seus, melhor condição financeira.

Ainda sobre o assunto, verifica-se que estes profissionais estão sobrecarregados com cargas horárias extensas de trabalho, motivo pelo qual se sentem extenuados e sem disponiblidade de tempo para se aperfeiçoarem. Com isso, os discentes não recebem conteúdo de excelência; melhor dizendo, perdem os alunos pois não adquirem conhecimento, e perde o País, pela total falta de credibilidade no segmento Educação.

Nesse liame, o artigo 4º da Lei nº 11.738, de julho de 2008 estabelece o limite da jornada de trabalho dos professores da Rede Pública: "§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos" (BRASIL, 2008).

Porém, em algumas Instituições de Ensino, esse limite nem sempre é respeitado, já que o quadro de profissionais é reduzido e a demanda é muito grande, e por isso os docentes precisam se desdobrar em uma via de mão dupla para atender os seus educandos.

Já, o artigo 62-A da Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, diz que: "A formação dos profissionais a qual se refere o inciso III do art. 61, far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas". Mas, ressalta-se que, infelizmente, nem sempre é possivel, pois para que aconteça a capacitação é necessário disponíbilidade de horário.

4 I FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA COMO VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Nota-se que a fomação inicial do professor não contempla todos os conteúdos necessários para que ocorra uma atuação didática-eficiente dentro da sala de aula, pois o mundo globalizado nos apresenta diariamente situações e conteúdos novos, daí a importância da capacitação constante para que o professor se atualize, não somente para ensinar, mas também para promover, em conjunto com os seus educandos, o conhecimento de qualidade com o fito de almejar ao mercado de trabalho. De forma efetiva, a formação inicial e/ou continuada de professores da educação básica, deve ser

> voltada para a atualização, expansão, sistematização e aprofundamento dos conhecimentos, na perspectiva do aperfeiçoamento profissional que, de forma contínua, deve ser promovida pelos Estados, Distrito Federal e Municípios programas com esse objetivo, assegurados nos respectivos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério (BRASIL/FUNDEB, 2008, p. 22).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB - tem realizado um trabalho social transparente, cujo intuito é de diminuir as desigualdades na área da Educação no Brasil, todavia, mesmo com todos os esforços que foram dedicados até o momento, o FUNDEB ainda não conseguiu contemplar todas as escolas dos municípios, tendo em vista a falta de recursos destinados à formação continuada.

Como se pode perceber, apesar do compromisso constitucional do Estado em disponiblizar recursos para que a Educação no Brasil atinja a qualidade necessária ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e, consequentemente, do país, tal determinação nem sempre é atendida, é o que nos assegura Delors, quando afirma que:

> A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Por consequência, a formação continuada do professor deve estar elencada no profissinal que se renova, que conduz o seu aprender para melhor agir, pois quando se tem conhecimento acumulado as reflexões e explanações tornam-se mais espontâneas. Logo, é este contexto de interesse e dedicação que prepara

> [...] o homem para a vida social, para o exercício do trabalho e para a cultura da consciência político-social, sem que este seja dominado e submetido à opressão característica da sociedade dividida em classes (BRZEZINSKI, 1995, p. 48).

Dessa forma, cada escola elege os temas mais significativos a serem trabalhados na educação continuada, entretanto, é fundamental que a escola dê prioridade ao estudo do

currículo em rede e aos projetos político-pedagógicos. De fato, os docentes e os gestores escolares devem estar envolvidos de alguma forma na elaboração e execução desses importantes documentos, porém, a esses estudos detalhados precisam ser contínuos, com o propósito de obterem impactos positivos durante a sua aplicabilidade.

Além disto, é preciso considerar as refelxões sobre a didática aplicada dentro da sala de aula, as quais devem estar adequadas ao desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das competências voltadas para trabalhar com as crianças e com os adolescentes[2]. Em vista disso, cabe ao professor estudar, avaliar e escolher a melhor atividade para organizar e harmonizar a turma, e assim executar a prática avaliativa.

Para isso, é inquestionável que os encontros de formação continuada se tornam ricos por se tratar de momentos que possibilitam os docentes traçar parâmentros entre teoria e prática, até porque ambos compartilham as suas experências, e a partir dessas trocas, **são criadas organizações de trabalho.** Esse é um dos pontos-chave da importância da

> **Formação continuada como parte integrante do trabalho docente** O homem, ao longo da vida, apropria-se da cultura acumulada pelas gerações anteriores, ao mesmo tempo em que cria objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo. Sendo assim, a educação é um processo fundamental, pois é por meio dela que tal apropriação ocorre e que o indivíduo adquire instrumentos para criar essas objetivações. A apropriação do conhecimento socialmente construído se efetiva na interação entre membros da cultura no interior de práticas sociais. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para esse fim, como a escola. A função da escola é transmitir democraticamente a cultura construída ao longo do tempo, instrumentalizando o aluno para perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação. Ao professor cabe a função social de fazer a mediação entre o que o aluno aprende espontaneamente na vida cotidiana e a formação do aluno no que não é reiterativo na vida social, garantindo a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (ALTENFELDER, 2005, p. 8).

Conforme algumas bibliografias consultadas nesta pesquisa, a educação continuada pode acontecer em três etapas, sendo que:

Na primeira etapa, faz-se importante diagnosticar, planejar e acompanhar, isto é, estudar os indicadores sociais para situar o que realmente precisa de mais atenção para ser trabalhado em salas de aula com seus educandos. Esses dados são disponiblizados para os professores a fim de que eles possam não só analisar, mas também tomar decisões importantes em suas práticas.

Sobre a segunda etapa, é preciso que os professores dialoguem com os diretores, com os coordenadores pedagógicos e com seus colegas de escola, a fim de debater os

---

2 Segundo o ECA (BRASIL, 1990) crianças possuem idade até 12 anos incompletos, e adolescentes, de 12 anos a 18 anos incompletos.

temas pontuais para o momento. Além disso, é fundamental novas formas e condições de trabalho, e para isso, o professor necessita ser criativo para que as necessidades reais dos alunos, tanto no individual, como no coletivo, sejam sanadas. Em seguida, é indispensável planejar. Para tanto, a Secretaria de Educação terá que desenvolver um calendário, em conjunto com as demais escolas do município, com o objetivo de indicar os eixos temáticos que serão trabalhados nos encontros da educação continuada. Assim sendo, para que haja sucesso nos encontros, essas providências e temas necessitam de ajustes, e isso deverá ser feito bem antes de os encontros acontecerem.

Por derradeiro, tem-se a terceira etapa, e um ponto importante na capacitação continuada seria entrar em contato com os municípios vizinhos para formar novos grupos e debater assuntos em comum, dentre eles, discutir como o governo do Estado está cooperando com "recursos técnicos" na formação dos seus profissionais. As Secretarias de Educação precisam garantir que o cronograma dos cursos seja cumprido à risca, só assim o evento obterá os resultados esperados.

Necessário também, que os profissionais da Educação se auto-avaliem e a seguir, avaliem em conjunto se a capacitação está de fato produzindo impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem de seus educandos, e ainda, se está contribuindo na organização do trabalho.

Por fim, é mister afirmar que a qualificação ao longo da carreira dos profissionais da área da Educação é um dos fatores que mais têm influência positiva na ampla aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que por algum motivo se encontram com mais dificuldades. Professores atualizados não só contribuem com a escola e com as demais instituições afins, contribuem também com a organização das famílias de seus educandos, e da comunidade em geral.

5 I CONCLUSÃO

O profissional da Educação não é um mero transmissor de conteúdos, é também um facilitador na busca de grandes conhecimentos e, por esse motivo, deve estar sempre atualizado didaticamente e capacitado para criar estratégias de trabalho, a fim de adaptar-se com mais facilidade às mudanças exigidas no contexto em que está inserido. Por conseguinte, todas essas ações o ajudarão a desenvolver atividades pedagógicas com subsídios que possibilitem contornar as dificuldades que surgem na prática do dia a dia.

Dito isto, é necessário que o Estado invista em projetos que visem à melhoria dos conhecimentos de seus docentes, seja para os profissionais que estão iniciando essa nova etapa, seja para aqueles que já se encontram à frente do ensino há mais tempo. Desta maneira, oferecer para a categoria possibilidades de realizar as suas atividades de forma que contribuam para o processo ensino-aprendizagem, pois segundo estudos, a formação continuada atende aos interesses mercadológicos, já que nela, o professor prepara o aluno

para o mundo fora da sala de aula, – o mercado de trabalho –, favorecendo desta maneira, o desenvolvimentismo.

Por outro lado, a valorização profissional é tão importante quanto a garantia do ensino público de qualidade, por isso deve estar fundamentada em uma gestão democrática, pluralista, inclusiva, que assegure a permanência de professores/as remunerados e atualizados para que todos os alunos se mantenham em sala de aula.

Outrossim, a educação continuada deve acontecer de forma interdisciplinar, pois ainda que os professores trabalhem com disciplinas isoladas, o conjunto de disciplinas está interligado.

Entretanto, é preciso assegurar investimentos destinados a viabilizar ações e políticas educacionais, e que estas sejam efetivamente implementadas nas escolas mediante o firme propósito da melhoria da qualidade do conhecimento em escolas públicas, e que este conhecimento possa levar seus discentes a disputar vagas em igualdade de condições com outros discentes de escolas particulares de ensino, em instituições públicas de Ensino Superior.

Por todo o exposto, é imperioso afirmar que, por mais que os profissionais da Educação obtenham os títulos de Pós-Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, isso não pode representar apenas um incentivo, há que se ter o reconhecimento do árduo trabalho que a categoria desempenha. Afinal, educadores atualizados asseguram melhoria na Educação brasileira, e assim acrescentam qualidade de vida a todos a quem ela atende, por ser capaz de provocar a transformação no contexto escolar e comunitário dos discentes.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Legislação. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de set. 2020.

BRASIL. FUNDEB. **Manual.** 2008. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?cod_menu=688&cod_modulo=11&acao=abrirTreeview. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** “ECA”. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 de set. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.494, de julho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em 03 de outubro. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 27 de set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 26 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 de set. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre currículo na formação de professores: teoria e prática. **Estudos,** v. 22, n. 1/2, Goiânia, UCG, jan./jun. 1995, p. 47-58.

DELORS, J**. Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE. P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: "Paz e Terra", 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de Doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MENEZES, Luís Carlos de (Org.). **Professores:** formação e profissão. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. (Coleção de Professores).

PERES, M. R; Et All. **A formação docente e os desafios da prática reflexiva.** Educação, v. 38, n. 2, maio/agosto. 2013. Disponível em: . Acesso em: 04 de jan. 2017.

SILVA, L. M. R. **Participação da família e da comunidade no contexto escolar.** Tocantins, TO. (s.d.). Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/850/1115/2152/LICIONINATCC_FINAL. Docx. Acesso em: 28 set. de 2020.

SOARES, M. T. C., PINTO, N. B. **Metodologia da resolução de problemas.** In: 24ª Reunião ANPEd, 2001, Caxambu. 2001. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19. Acesso em: 28 de set. 2020.

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO: UMA PERSPECTIVA EM CONSTRUÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 06/10/2020

Sônia Maria Dias
Doutoranda em Ciências da Religião pela PUC-Minas
http://lattes.cnpq.br/7974909174216161

Selma Correia Rosseto
Doutoranda em Ciências da Religião pela PUC-Minas
http://lattes.cnpq.br/4290150093940048

RESUMO: A Formação Continuada para professores de Ensino Religioso é de grande relevância para o aprimoramento no contexto de práticas voltada para a diversidade cultural religiosa, neste contexto é possível dialogar entre os pares diversas abordagens alinhada a sua prática em sala de aula, é dentro dessa perspectiva que o artigo intitulado objetiva fomentar o debate sobre a importância da formação continuada de professores para Ensino Religioso e relatar algumas experiências de atividades promovidas pela Secretaria de Educação do Município de Vila Velha-ES (SEMED), através do Setor de Formação Continuada. A metodologia aplicada parte de uma revisão bibliográfica de diversos autores que se dedicam ao estudo da importância da Formação Continuada para professores de Ensino Religioso, e também de uma abordagem quantitativa realizada a partir de análise das fichas de cadastro e da lista dos funcionários do recurso humano (RH) na Prefeitura Municipal de Vila Velha (SEMED), que gerou um gráfico do perfil do docente de Ensino Religioso, e análise dos relatórios dos encontros de formação continuada, elaborados pelos professores formadores, referente ao período de 2015 a 2017 no município de Vila Velha. Mediante o exposto, destacamos que o professor de Ensino Religioso se encontra em um contexto que exige uma constante busca do conhecimento religioso, partindo do princípio de que todo ser humano traz em si uma experiência pessoal. Assim, é preciso ser conhecedor da sistematização das outras experiências que perpassam a diversidade cultural e que estão presentes no convívio diário de uma sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Docente. Ensino Religioso.

CONTINUING TRAINING FOR RELIGIOUS TEACHING TEACHERS: A PERSPECTIVE IN CONSTRUCTION

ABSTRACT: The Continuing Education for teachers of Religious Education is a big relevancy for the improvement of religious cultural diversity practices, within this context is possible to dialogue between two pairs about multiple approaches align with the practices in a classroom. The goal of the article is to promote these debates about the value of continuing education for teachers of Religious Education and relate some activities promoted by the Secretary of Education of Vila-Velha, through the Continuing Education Section. The metodology applied comes from a series of bibliographic abstracts from multiple writers dedicated to study the importance of Continuing

Education for teachers of Religious Education, and also a quantitative approach realized from the analysis of registration forms and list of Human Resources employee's from Vila Velha's City Hall. Through the above, we highlight that Religious Education teachers are in a context that require constant search for religious knowledge, if every human being brings a personal experience. It's necessary to know other experiences close to cultural diversity and are present in the daily life of a classroom.
KEYWORDS: Continuing Education, Teachers, Religious Education.

1 I INTRODUÇÃO

A formação do professor para o Ensino Religioso exige conhecimentos específicos de concepção pedagógica e epistemológica, assim como, reflexão sobre o currículo e avaliação. Esses conhecimentos fazem parte da construção da identidade do sujeito que busca uma formação para assumir a função de docente.

O processo de construção da identidade do profissional do docente é permanente, seja individualmente ou coletivamente é nesse entendimento que surge a formação continuada. Quando o docente de percebe como um individuo aprendente, compreende seu processo de aprendizagem e adota uma atitude de pesquisa, de avaliação e de aperfeiçoamento permanente de acordo com Rodrigues (2017, p.299 *apud Matos, 1998, p.303).*

Em 24 de junho de 2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 5.629/15[1] com vigência pelo prazo de 10 (dez) anos. Com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e da Lei Federal e no art. 215 da Lei Orgânica Municipal, assim como na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A meta 16 determina que a secretaria de educação garanta a formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino.

Esse artigo tem como objetivo fomentar o debate sobre a importância da formação continuada de professores para Ensino Religioso e relatar algumas experiências de atividades promovidas pela Secretaria de Educação do Município de Vila Velha (SEMED), através do Setor de Formação Continuada.

É uma pesquisa quantitativa realizada a partir de análise das fichas[2] de cadastro e da lista dos funcionários do recurso humano (RH), que gerou um gráfico do perfil do docente de Ensino Religioso. Além disso, e análise dos relatórios dos encontros de formação continuada, elaborados pelos professores formadores, referente ao período de

1 VILA VELHA, Lei nº 5.629/15 que aprova **o plano municipal de educação** (PME), disponível em:http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html, acessado: 31/05/2018 ás 18h.

2 Ficha de cadastro elabora pelo setor de formação continuada atendendo ao pedido do com o CONRES (Conselho de Ensino Religioso de Estado do Espírito Santo).

2015 a 2017 no município de Vila Velha.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas, com o advento da globalização dos meios de comunicação, economia, reestruturação produtiva e do neoliberalismo, que trouxe muitas mudanças significativas. E como não poderia se diferente essas transformações interferem nas esferas da política, social e educacional que traz no bojo uma efetiva democratização do ensino.

Saviani (2001) aponta que a formação continuada não deve se restringir somente a resolução de problemas específicos de sala de aula, porém, deve também contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Desta forma, a Formação Continuada dos professores deve sempre ser orientada por uma fundamentação teórica levando em conta a importância da prática, a teoria vem como pano de fundo para orientar, analisar a prática desenvolvida que possibilita o acesso aos novos conhecimentos. Uma formação teórica solida faz-se necessária para dar condições de elaborar, por exemplo, uma análise histórica da escola, o conteúdo a ser ensinado no contexto social atual e a profissão docente.

Entende-se que a Formação Continuada em serviço tem a espaço escolar como foco de mudanças e por isso precisa proporcionar e favorecer reflexões significativas nos debates, discussões e concretizar no projeto político pedagógico a garantia de um processo formativo que seja capaz de motivar a tomada de consciência para a construção e favorecimento de práticas democráticas nas escolas.

A competência do docente que atua no Ensino Religioso está intrinsecamente ligada ao entendimento da proposta curricular, conhecimentos pedagógicos, epistemologia e avaliação. O Ensino Religioso deixou o cunho catequético para trás e assumiu um novo aspecto onde o aluno não será contemplado apenas dentro da denominação religiosa à qual pertence. E com todas essas mudanças os professores que vão assumir essa disciplina precisam passar por formação multicultural e multiconfessional, respeitando as diferenças culturais religiosas, incluindo as afro-brasileiras e as indígenas.

Segundo Caron (1999 p.35)[3], devido à necessidade de formar profissionais para atuar na disciplina de Ensino Religioso, muitas instituições de ensino superior começaram a oferecer curso de formação.

Segundo, Rodrigues e Junqueira (2009, p. 64)[4], o grande desafio na formação de docente para o Ensino Religioso está relacionando aos aspectos da potencialidade e na condição humana que deve ser considerado o contexto social e a realização pessoal.

---

3 CARON, Lurdes (Org). **O Ensino Religioso na nova LDB**: histórico, exigência, documentários. Petrópolis: Vozes, 1999.p.35

4 RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso. Curitiba: IBPEX, 2009.

Neste contexto, que a formação continuada faz-se necessária para auxiliar o docente no processo de formação continua possibilitando a compreensão da proposta curricular e a epistemologia do Ensino Religioso, evitando o proselitismo.

3 I METODOLOGIA

O presente artigo fomenta o diálogo sobre a importância da Formação Continuada de professores para Ensino Religioso e relata algumas experiências de atividades promovidas pelo Setor de Formação Continuada. A metodologia de pesquisa utilizada foi pesquisa-ação realizada a partir de análise de ficha[5] de cadastro, relatórios elaborados pelo o formador de Ensino Religioso, e da participação do planejamento e execução das atividades desenvolvidas pelo setor de Formação Continuada do município de Vila Velha/ES referente ao período de 2015 a 2017. O resultado aponta para a continuidade de encontros de formação que venha atender aos anseios dos profissionais da educação e a garantia da Formação Continuada para os docentes estabelecida no Plano Municipal de Educação (PME).

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a nova redação do art. 33 da LDB no § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), definiu em edital (2003) [6] as normas para admissão dos professores de Ensino Religioso, no primeiro concurso exigiu um curso de graduação com Licenciatura Plena em qualquer área de conhecimento e um curso adicional de formação em Ensino Religioso ou áreas afins. A partir do segundo concurso (2013)[7] as exigências passaram por uma modificação, então a graduação com licenciatura plena em qualquer área de conhecimento permanece, mas começou a exigir uma pós-graduação em Ensino Religioso ou áreas afins.

Os dados foram fornecidos pelo setor de recursos humanos (RH), da Secretaria Municipal de Ensino (SEMED), e pelo Setor de Formação Continuada.

São setenta e oito (78) professores que atual no Ensino Religioso, sendo 59% são mulheres e 41% são homens.

Os professores de Ensino Religioso concursados correspondem a 82% e apenas 18% são de designação temporária (DT).

As formações acadêmicas dos Professores perpassam pelas quatro áreas de conhecimento: 90% têm graduação com licenciatura plena em Ciências Humanas, 5% em

5 Ficha de cadastro elabora pelo setor de formação continuada com os seguintes dados: nome, curso de formação, endereço, os contatos atualizados e em anexo cópia dos certificados dos cursos citados.

6 EDITAL SEMECE/PMVV N. 001/2003/PMVV/ES, MAGISTÉRIO

7 EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 02/2012/PMVV/ES, DE 12 DE JANEIRO DE 2012.

Ciências da Natureza, 4% em Matemática e 1% em Linguagens.

Os professores que têm pós-graduação em Ensino Religioso correspondem a 84%, os que possuem curso de extensão correspondem a 7%, os que possuem mestrado em Ciências da Religião ou áreas afins correspondem a 9% e não há na rede municipal professores de Ensino Religioso doutores em Ciências da Religião ou áreas afins.

A Secretaria de Educação de Vila Velha tem atuado junto aos professores de Ensino Religioso, de forma significativa na defesa de um Ensino Religioso laico, com intuito de construir uma nova identidade para esta disciplina, pensando em um currículo que venha contemplar as especificidades locais. Para isso, formou uma equipe capacitada e com afinidade para trabalhar em conjunto com os professores para elaborar e executar cursos de formação, e também oferecer subsídios para elaboração de material didático a fim de que seja utilizado em sala de aula, e elaborar uma metodologia de avaliação que possa, da melhor maneira possível, contemplar o ensino e aprendizagem dos alunos. A partir daí os estudos vêm se ampliando.

Os encontros de formação de professores de Ensino Religioso acontecem uma vez por mês por adesão, com temas diversos, planejados a partir das necessidades apontadas pelos profissionais que atuam nas unidades de ensino. E além dos encontros presencias é oferecido cursos semipresenciais utilizando a plataforma e-Proinfo[8].

1) - Fundamentos do Ensino Religioso, com objetivo de identificar os conceitos e sua aplicabilidade a prática docente**;** compreender aspectos didáticos para orientar o cotidiano das aulas do Ensino Religioso**;** discutir elementos que contribuíram na reflexão sobre fundamentos do Ensino Religioso; articular a relação entre a diversidade como tema transversal e o Ensino Religioso

2) - Religiões e Religiosidades Afro-brasileira, visa levar o cursista a compreender Aspectos Históricos e a constituição dos povos afros descendentes, os costumes e práticas religiosas e a dialogar sobre intolerância religiosa a luz da constituição brasileira e dos direitos humanos.

Em 2015 aconteceu o I Encontro de Professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de Vila Velha/ES, com o tema: "Pluralismo Religioso na Educação" que com os seguintes palestrantes: Prof. Dr. David Mesquiti - O Ensino Religioso como bem Cultural", Professora Doutoranda PUC /SP- Eliane Maura Littig M. de Freitas - O Ensino Religioso e a Formação Docente. Professor Dr. Abdruschin Schaffer Rocha - Espiritualidade Laica e Doutorando Professor José Mario de Oliveira - Pluralismo Religioso na Educação.

Em 2016 aconteceu o II Encontro de Professores de Ensino Religioso que contou com o palestrante Professor Dr. Sérgio Junqueira que falou de "Currículo, Estratégias e Recursos para as aulas de Ensino Religioso".

8 E-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

Em 2017 O III Encontro dos Professores de Ensino Religioso com Tema: “Africanidades e Ensino Religioso”. Palestrante Professor. Doutorando Fabiano Aparecido Costa Leite. Oportunizando a ampliação das discussões, debates e possibilitando novas práticas pedagógicas que reflete na sala de aula levando ao aluno um ensino mais significativo.

O setor de Formação Continuada orienta e acompanha os professores, que por adesão, fazem parte de grupo Ensino/pesquisa para estudar temas pertinentes ao Ensino Religioso e estão elaborando um relato da história do Ensino Religioso no município de Vila Velha. As reuniões ocorrem bimestralmente em dois turnos para contemplar os professores dentro do turno de trabalho, sempre na segunda-feira, pois é o dia do planejamento dos professores que atuam em sala de aula com a disciplina de Ensino Religioso.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Ensino Religioso encontra-se em um contexto que exige uma constante busca do conhecimento religioso, partindo do princípio de que todo ser humano traz em si uma experiência pessoal. Também é preciso ser conhecedor da sistematização das outras experiências que perpassam a diversidade cultural e que estão presentes no convívio diário de uma sala de aula.

A Formação Continuada tem um papel de fundamental importância no processo de formação do docente para o Ensino Religioso, é esse espaço que ocorre a continuidade do processo formativo, onde é possível planejar ações relevantes as práticas pedagógicas, traçar metas para serem alcançadas pela rede municipal de ensino, elaborando uma linha de trabalho único, porém possibilitando aos profissionais a complementação do currículo atendendo as especificidades da comunidade escolar local à luz da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que de alguma forma veio dar um norte a proposta curricular do Ensino Religioso, embora o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) já havia elaborado e publicado os PCNERS (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso) que muito contribuiu com os municípios e estados na elaboração da proposta curricular vigente até o momento.

Com aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 5.629/15 em com vigência pelo prazo de 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e da Lei Federal e com a necessidade de garantir a meta 1.6 há uma grande probabilidade de que Formação Continuada a ser fortalecida com intuito de garantir a efetivação do PNE (Plano Nacional de Educação) e o PME (Plano Municipal de Educação).

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Sancionada em 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União, em 23/12/96

CARON, Lurdes (Org). **O Ensino Religioso na nova LDB**: histórico, exigência, documentários. Petrópolis: Vozes, 1999.

FONAPER. Dossiê: **Formação do Professor de Ensino Religioso** (2.º semestre). Curitiba: Mimeo, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azeredo; KLEIN, Remí. **Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso.** In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba, vol. 8, série 23, 2008. p. 221-243.

JUNQUEIRA, Sergio. **A presença do ensino religioso no contexto da educação**. In: JUNQUEIRA, Sergio; WAGNER, Raul. (Org.). O ensino religioso no Brasil. Curitiba: Champagnat, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI.** Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

MATOS, J. **Professor Reflexivo? Apontamento para o debate.** In: Geraldi, G. at AL. (orgs). Cartografias do trabalho docente – professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RODRIGUES, Edile M. F.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. **Fundamentos Pedagógicos do Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2009.

RODRIGUES, Edile M. F; **Compêndio do Ensino Religioso. In:** JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo, Brandenburg, Erandi Brandenburg, Klein Remí. Editora Sinodal. São Leopoldo: 2017.p.299.

Sites

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 02/2012/PMVV/ES, DE 12 DE JANEIRO DE 2012. Disponível em: http://www.vilavelha.es.gov.br/files/concursos/3/outros/83.pdf, acessado: 31/05/2018 às 18h10min.

VILA VELHA, Lei nº 5.629/15 que aprova **o plano municipal de educação** (PME), Disponível em:http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html, acessado: 31/05/2018 ás 18h.

Resolução n. 11, de fevereiro de 2015. **Define diretriz para formação Continuada dos profissionais do magistério da Educação básica Pública do Sistema municipal de Ensino de Vila velha**. Disponível em: http://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2011-2015-CME.pdf, 31/05/2018, às 18h20min.

CAPÍTULO 13

O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 30/09/2020

Vitória Eduarda Rocha Simões
UNESPAR, Apucarana-PR
Acadêmica bolsista PIBID (2018-2020) do curso de Pedagogia
http://lattes.cnpq.br/2609643540433656

Karina Estefânia Luizeto Alves
UNESPAR, Apucarana-PR
Acadêmica bolsista PIBID (2018-2020) do curso de Pedagogia
http://lattes.cnpq.br/0669826548104959

Eromi Izabel Hummel
UNESPAR, Apucarana-PR
Professora coordenadora de área do subprojeto
http://lattes.cnpq.br/0729013084742634

RESUMO: A inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades nas escolas do ensino regular, requer não somente a reorganização do sistema educacional, mas, também, a formação adequada dos futuros docentes. Visando atender esses fins o subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana, foi desenvolvido com intuito de aliar a teoria e a prática docente ao processo de inclusão na Educação Básica, nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada foi a pesquisa em campo realizada em três escolas da rede municipal de ensino de Apucarana. O subprojeto foi desenvolvido em três etapas: 1) Identificação e estudos de casos de alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; 2) Planejamento e estratégias pedagógicas de inclusão, e 3) Intervenção e avaliação das estratégias pedagógicas aplicadas. O presente trabalho apresenta a intervenção realizada no 4°ano (2019) da Escola Municipal Papa João XXIII, visando a inclusão dos alunos atendidos pelo projeto. O planejamento da intervenção baseou-se no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Constatamos que a experiência pedagógica proporcionada é de suma importância para a formação docente, visto que além aliar teoria e prática, mostra-se como uma experiência riquíssima em conteúdo para a vida profissional dos futuros professores, uma vez que se torna possível entrar em contato com novos ambientes, como também, com o processo de inclusão na prática, entre outros inúmeros aprendizados que agregam para a formação de profissionais da educação críticos e responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Cooperação. Desenho Universal de Aprendizagem. Formação Docente.

THE PROCESS OF INCLUSION IN REGULAR EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS IN TEACHING TRAINING

ABSTRACT: The inclusion of students with disabilities, global developmental disorders and high skills in mainstream schools requires not only the reorganization of the educational system, but also the appropriate training of future teachers. In

order to meet these goals, the Pedagogy subproject (UNESPAR- Apucarana) was developed with the purpose of combining teaching theory and practice with the process of inclusion in Basic Education in the Initial Years of Elementary School. The methodology used was the field research carried out in three schools of the municipal educational network of Apucarana, and was developed in three stages: 1) Identification and case studies of public target students of special education, enrolled in regular education; 2) Planning and pedagogical strategies for inclusion, and 3) Intervention and evaluation of pedagogical strategies applied. The present work approaches the intervention carried out in the 4th year (2019) of the Pope John XXIII Municipal School, which was developed in two stages, one more theoretical and the other practice that would reach the classroom in general, but focused on the inclusion of the students attended by the project. In order to identify which tasks the students would develop better, it was based on the Universal Design for Learning (DUA). In this way, as a methodological strategy we elaborated questions to be answered individually, as well as, we carried out the application of an Inclusive Treasure Hunt activity, containing pedagogical games involving Portuguese Language and Mathematics. Through the subproject developed, we verified that the pedagogical experience provided is of paramount importance for the formation of teachers, since in addition to combining theory and practice, it shows itself as a very rich experience in content for the professional life of future teachers, since it becomes possible to come into contact with new environments, as well as with the process of inclusion in practice, among other countless learnings that add up for the formation of critical and responsible education professionals.
KEYWORDS: Inclusion. Cooperation. Universal Learning Design. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

É de fundamental importância entender o que é o PIBID. De acordo com o MEC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos (licenciaturas) presenciais que se comprometem ao estágio e ensino nas escolas públicas. O objetivo é antecipar o contato entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. O PIBID articula ensino superior, escolas e sistemas estaduais e municipais.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus de Apucarana, participou do subprojeto no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020. O trabalho dos bolsistas foi baseado na inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e com dificuldades de aprendizagem. O objetivo do subprojeto foi intervir no apoio pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a fim de que fortalecer sua aprendizagem, identificar suas dificuldades e ensinar de diversas maneiras para que que eles aprendessem.

O presente trabalho visa abordar uma experiência vivenciada em uma intervenção no PIBID, subprojeto de inclusão do curso de Pedagogia da UNESPAR (Apucarana-PR). A ação foi realizada no 4°ano (2019) da Escola Municipal Papa João XXIII, desenvolvida em duas etapas, uma teórica e outra prática que atingisse a sala em geral, mas com foco

a inclusão dos alunos atendidos pelo projeto. O artigo busca relacionar a teoria e a prática docente ao processo de inclusão da Educação Básica nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de motivar os futuros docentes e suas implicações que permeiam sua formação.

Para a realização desse artigo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e em campo em escolas municipais de rede pública da cidade de Apucarana, desenvolvendo um processo de três etapas: 1) Identificação e estudos de casos de alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; 2) Planejamento e estratégias pedagógicas de inclusão, e 3) Intervenção e avaliação das estratégias pedagógicas aplicadas.

Por conseguinte, cabe-nos fazer uma breve contextualização teórica das propostas educacionais voltadas para o processo de inclusão no Brasil, bem como, apresentar os conceitos de trabalho colaborativo e Desenho Universal para Aprendizagem, a fim de que possamos descrever como foram materializadas as etapas propostas do subprojeto no contexto escolar e a sua importância para a formação docente.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

É incontestável que as discussões envolvendo a Educação Especial não são recentes. É notório que desde a Antiguidade até o período Contemporâneo a humanidade desenvolveu diversas concepções em relação ao modo como as pessoas com deficiência (PcD) deveriam ser tratadas e educadas em determinados contextos sociais. Perpassando desde o conceito de anormalidade até à proposta de inclusão social e educacional vivenciada atualmente.

Segundo Hummel e Desidério (2018) as primeiras décadas do séc. XX foram marcadas por duas vertentes da Educação Especial: a *médico-pedagógica* e a *psicopedagógica* que se associavam aos diagnósticos de caráter clínico e pedagógico, nesse período as propostas metodológicas do ensino da pessoa com deficiência pautava-se no caráter segregacionista, no qual encaminhavam-se os alunos para serem atendidos em classes especiais nas escolas públicas e em classes anexas a hospitais psiquiátricos.

Com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, surgem novas propostas em relação aos direitos sociais das pessoas com deficiência, desse modo, emergem na década de 50 os movimentos de *institucionalização* e *normalização* (integração) que acabam por fracassar por não possibilitarem de fato a inserção das PcD em todos os contextos da sociedade (educação, trabalho, etc.), bem como, não refletirem sobre a mudança do sistema educacional, uma vez que possuía enfoque central a adaptação do aluno na classe comum (HUMMEL; DESIDÉRIO, 2018).

No Brasil as discussões envolvendo o atendimento teve seu marco inicial, ainda, no período do Império com a criação de algumas instituições, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamim Constant-IBC) em 1854 e o Instituto dos Surdos

Mudos (INES) em 1857. Entretanto, foi somente com a promulgação da nova Constituição Federal (CF) de 1988 e o período de redemocratização no contexto nacional brasileiro, que começam a ocorrer novos marcos importantes no que tange à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que em seu art. 205 define que

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 166, grifo nosso).

Além disso, estabelece no artigo 206 a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", bem como, no art. 208 o dever do Estado em promover o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, p.166-167). Nesse período observamos a ocorrência de conferências e elaborações de novas propostas para o ensino da pessoa com deficiência, tanto nacionais quanto internacionais, que influenciaram a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva. Podemos citar a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (1990) e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 (MEC, 2008).

Com o intuito de garantir o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade à toda a população (art. 205 da CF de 1988), ocorre em 1996 o sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei nº 9.394/96) que estabelece como dever dos sistemas de ensino assegurar aos alunos com deficiência o acesso a currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender suas peculiaridades. Sendo assim, em 1999 com o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, passa-se a considerar a educação especial como modalidade transversal do ensino, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino (MEC, 2008).

Portanto, com os avanços em prol de uma educação inclusiva de qualidade, novas exigências passaram a emergir, como por exemplo, a transformação do sistema educacional e a formação (inicial/continuada) de professores e gestores da educação básica na perspectiva inclusiva, a fim de que a escola de ensino regular possa cada vez mais proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes com deficiência.

O ENSINO COLABORATIVO E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Ao longo dos anos percebemos o avanço das propostas para uma educação inclusiva de qualidade, no entanto, evidenciamos que para chegarmos a esses fins não basta centrar-se apenas no aluno, ou seja, apenas em sua adaptação na classe comum, é necessário que o sistema educacional sofra significativas transformações e esse

processo não acontece de forma isolada, visto que, para que haja uma real modificação nessa perspectiva o trabalho coletivo é fundamental, uma vez que a escola é constituída por uma comunidade escolar (professores, pais, equipe pedagógica, etc.) e a mesma deve desenvolver suas atividades de forma conjunta, com base no conceito de Gestão Democrática posto pela LDB (Lei n. 9.394/96).

Dessa forma, a perspectiva do ensino *Colaborativo* (co-ensino) na educação inclusiva, nos permite trocas de experiências entre professores do ensino comum e da educação especial, bem como, entre alunos, com intuito de criar estratégias pedagógicas com vistas a desenvolver não somente uma proposta dirigida aos alunos com deficiência, mas também, para a turma em geral (CAPELLINI, 2004).

Portanto, optou-se por utilizar o ensino colaborativo no subprojeto PIBID do curso de Pedagogia (UNESPAR/Apucarana-PR), com o objetivo de proporcionar aos acadêmicos do curso uma formação docente de qualidade, para vivenciar em campo, juntamente com os professores atuantes no ensino regular, o modo como se efetivam as práticas para a educação inclusiva, como também, reforçar as atividades de ensino, pesquisa e extensão propostos pela universidade.

É importante ressaltar também, que outro conceito de suma importância para a realização do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e acadêmicos do curso de Pedagogia no referido subprojeto, tratou-se do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), na qual nos pautamos para a elaboração de planos de intervenção, recursos metodológicos, entre outras práticas.

De modo suscinto, o DUA consiste em um conjunto de princípios estratégico que visa propor um currículo flexível, para que todos os alunos possam acessar e participar de aprendizagens significativas e desafiadoras, como também, permite que os docentes definam objetivos para o ensino, criem materiais e formas de avaliação que melhor atendam as especificidades de seus alunos, uma vez que se baseia em conceitos da neurociência para entender o processo de aprendizagem no cérebro (CAST, 2014).

Além disso, o DUA tem como premissa a aprendizagem por três sistemas básicos: *engajamento*, *representação* e *ação e expressão*. É importante ressaltar a relação dos princípios com os lobos cerebrais (CAST, 2018). Segundo Courey et al. (2012) estes três princípios promovem uma variedade de alternativas para os alunos participarem das atividades escolares usando diferentes modos de representação, ação e expressão e engajamento em sua aprendizagem, isto é, como cada pessoa aprende de modo distinto é necessário trabalhar com metodologias diversificadas com intuito de proporcionar uma aprendizagem de acordo com as singularidades de cada indivíduo.

Sendo assim, a seguir, apresenta-se as etapas do subprojeto com base no trabalho colaborativo e no DUA.

DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO

Como já mencionado anteriormente o subprojeto PIBID do curso de Pedagogia (UNESPAR/Apucarana-PR) se desenvolveu em três etapas: 1) Identificação e estudos de casos de alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; 2) Planejamento e estratégias pedagógicas de inclusão, e 3) Intervenção e avaliação das estratégias pedagógicas aplicadas.

Na primeira etapa do subprojeto os bolsistas foram organizados em grupos e encaminhados para três escolas da rede municipal de ensino de Apucarana-PR, na qual conheceram as supervisoras que dariam suporte dentro das instituições e trabalhariam com os acadêmicos de forma colaborativa para o melhor desenvolvimento das atividades.

Oito bolsistas e dois voluntários foram direcionados para a Escola Municipal Papa João XXIII, na qual contou com a supervisão de uma professora lotada na escola. A supervisora bolsista direcionou os bolsistas para salas de aula que possuíam alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, e que ainda não haviam sido avaliados pela equipe psicopedagógica da autarquia municipal de educação.

A primeira atividade realizada consistiu em um levantamento de dados da instituição, bem como, dos alunos indicados para serem atendidos. Dessa forma, o levantamento deveria constar informações sobre o contexto escolar e as necessidades educacionais especiais dos alunos, além de analisar o nível de aprendizagem em que os estudantes observados se encontravam nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

É importante ressaltar que ao longo do subprojeto os bolsistas além de observar os alunos, auxiliavam nas atividades propostas pela professora regente, bem como, produziam roteiros sobre o progresso dos alunos mediante as intervenções. O quadro abaixo mostra um exemplo de relatório feito pelos bolsistas.

RELATÓRIO PARCIAL DAS ATIVIDADES DO PIBID – BOLSISTAS ACADÊMICOS Nome: Vitória Eduarda Rocha Simões Escola que atende: Escola Municipal Papa João XXIII Nome da Supervisora: M.C.H.				
Nome do (a) aluno (a) que atende:	Ano de escolaridade do aluno:	Dificuldade apresentada:	Atividades desenvolvidas com o aluno:	Dias da semana que o aluno é atendido e horário:
1-K.G.L.C.	1° ano	**Língua Portuguesa**: 1- Não identifica todas as letras do alfabeto; 2-Não consegue ler em letra de forma; 3- Não consegue ler e escrever em letra cursiva; **Matemática:** 1-Indentifica poucos números; 2- Não consegue realizar as operações básicas (adição e subtração); 3- Escreve a maioria dos números de forma espelhada Ex: O 3 vira “Ɛ”; **Comportamento:** Ele é muito agitado e não consegue ficar concentrado por muito tempo.	Auxílio nas atividades perpassadas em sala de aula, por exemplo, leitura, escrita, operações matemáticas etc.	Segunda-feira e Quarta-feira. Das 12:00 às 15:00

Quadro1- Relatório Parcial

Fonte: elaborado pelo autor

Já na segunda etapa do subprojeto, os bolsistas foram designados a elaborar um planejamento de intervenção com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a fim de que possibilitasse aos alunos observados pelo projeto, como também aos demais alunos, o melhor desenvolvimento de suas aprendizagens.

Com intuito de identificar a metodologia de aprendizagem mais adequada aos alunos, optou-se por aplicar duas atividades, uma de caráter teórico e outra de caráter prático. É importante frisar que nessa sala ainda não havia alunos com avaliações psicopedagógicas concluídas por uma equipe multidisciplinar, entretanto, no decorrer do subprojeto um dos alunos observados pelas bolsistas foi diagnosticado com Deficiência Intelectual (DI).

Para planejar as atividades, utilizou-se as observações realizadas na etapa anterior, como também, foi realizada uma avaliação diagnóstica para detectar o nível de conhecimento e dificuldades dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir dos resultados da avaliação foram definidos os conteúdos que melhor atendiam as especificidades de cada aluno. A fim de proporcionar uma atividade lúdica e que instigasse os alunos a participarem, foi proposto um conteúdo dinâmico de história sobre os antigos piratas, dentro dessa temática abordou, também, conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

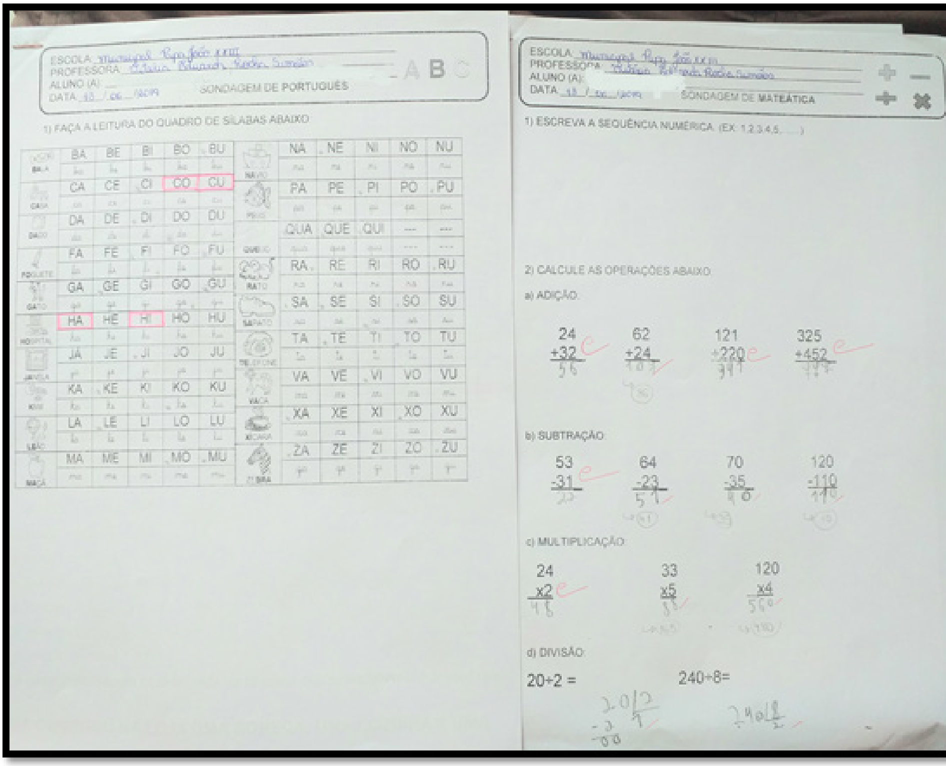


Figura1- Sondagem de Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor.

Primeiramente, de forma descontraída e com intuito de aguçar a criatividade dos alunos, expomos algumas questões relacionando a Língua Portuguesa e Matemática, com a temática “Pirata”, para isso iniciamos a aula contando algumas curiosidades sobre a verdadeira história dos Piratas e depois passamos uma atividade escrita para todos os alunos, sendo que para o aluno C foi entregue uma folha já escrita em letra de imprensa maiúscula, a fim de auxilia-lo, visto que, por suas dificuldades na escrita e compreensão das atividades não conseguia acompanhar os demais. Também entregamos folhas iguais aos alunos N e M, já que, perdiam a concentração com facilidade e não conseguiam acompanhar os demais copiando as questões do quadro.

Já na segunda atividade, realizamos um Caça ao Tesouro Inclusivo, envolvendo jogos pedagógicos relacionados com as dificuldades apresentadas pelos alunos durante as observações. Essa atividade começou com a apresentação do Mapa do Tesouro e da Carta do Pirata, que deu as instruções iniciais para iniciar a caça das pistas que foram espalhadas em pontos estratégicos da escola. A turma foi dividia em 2 grupos, entretanto, nosso objetivo não era transformar o jogo em uma competição e sim, um trabalho em

equipe para que a sala conseguisse chegar ao Baú do Tesouro, ambos os grupos tiveram que se ajudar resolvendo 5 pistas cada grupo, desse modo, foram um total de 10 pistas, valendo 50 pontos cada uma e totalizando no final 500 pontos.

É importante ressaltar que houve 2 caixas espalhadas pela escola valendo 300 pontos cada uma delas, uma conteve a chave do tesouro e a outra foi o Baú do Tesouro. As pontuações apenas foram utilizadas como forma de organização da atividade e não como forma de induzir a competição entre os alunos. Cada grupo foi monitorado por uma bolsista, a fim de que os alunos que cada uma acompanhou realizem as atividades de acordo suas dificuldades de aprendizagem. Ao fim da atividade, buscamos abordar as temáticas mencionadas inicialmente como bullying, inclusão, cooperação entre os alunos (união), comportamento, ajudar o outro a aprender e não fazer no lugar do outro.



Figura 2- Atividade de Intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor

Para finalizar, avaliamos os desempenhos dos alunos mediante a intervenção realizada, bem como, comparamos os dados obtidos com os objetivos propostos no plano de intervenção inclusivo. Além disso, também levamos em conta as respostas dos alunos referentes as atividades. Desse modo, podemos afirmar que tivemos êxito em nossos objetivos, já que todos apresentaram relatos positivos, além de que observamos que os todos os alunos conseguiram realizar os desafios presentes na atividade prática, como

fazer divisão, contar, raciocínio lógico, entre outros. Portanto, evidenciamos que a proposta metodológica do DUA foi extremamente importante para obtermos esses resultados, visto que, notamos que tanto os alunos acompanhados quanto os demais, se desenvolveram melhor na segunda atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo buscamos evidenciar a importância das leis para garantir o direito à pessoa com deficiência (PcD), bem como, apresentar a relevância de se trabalhar com diversos recursos metodológicos na área educacional, visto que, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos não ocorre de um mesmo modo, já que cada sujeito aprende de forma distinta que os demais.

Nesse sentido, consideramos que a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se encaminha para dar suporte a essa nova visão de ensino, como também, o trabalho Colaborativo, visto que, colabora no apoio pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, por meio do subprojeto de Pedagogia (UNESPAR/ Apucarana-PR) desenvolvido entre setembro de 2018 a janeiro de 2020, constatamos que a experiência pedagógica proporcionada por meio do PIBID, é de suma importância para a formação docente, visto que além de aliar teoria e prática, mostra-se como uma experiência riquíssima em conteúdo para a vida profissional dos futuros professores, uma vez que se torna possível entrar em contato com novos ambientes, como também, com o processo de inclusão na prática, entre outros inúmeros aprendizados que agregam para a formação de profissionais da educação críticos e responsivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Bras**il.1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

______. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão do aluno com deficiência mental.** São Carlos: UFSCar, 2004. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

CAST. **Universal Design for Learning**. 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/reading?7&loc=intro.xml_l1969953>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** 2018.Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

COUREY, Susan Joan et al. **Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL).** 2012. Disponível em: < http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.5148&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

HUMMEL, Eromi Izabel; Desidério, Ricardo. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: perspectiva histórica e política. In: HUMMEL, Eromi Izabel; Desidério, Ricardo. **Atividades Pedagógicas Inclusivas**. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

MEC. **PIBID-Apresentação**.2018. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

CAPÍTULO 14

FORMAÇÃO DOCENTE & EDUCAÇÃO INFANTIL QUILOMBOLA: SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS PARA ATUAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS

Data de aceite: 04/01/2021

Nelcir Francisca da Silva
Universidade Federal do Maranhão
UFMA/GEPEID
São Luís-MA
https://orcid.org/0000-0003-570X

José Carlos de Melo
Universidade Federal do Maranhão
UFMA/PPGEEB/GEPEID
São Luis MA
http://orcid.org/0000-0002-0501-814

RESUMO: Objetivou-se apresentar neste artigo uma reflexão acerca dos saberes e fazeres de educadores da educação infantil e para atuarem na educação infantil na contemporaneidade em especial para a educação quilombola, o aporte teórico se abalizou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e também outros documentos introdutórios referentes ao assunto, tais como as Diretrizes Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizando a educação escolar quilombola na educação infantil. Trata-se de uma revisão não exaustiva da literatura a respeito da temática em tela. Além dos documentos oficiais, apoiamos também nos autores como: O'Dwyes (1995), Salles (2012), Lima (2001) Stemmer (2014) e Munanga, (2005) dentre outros. A reflexão sobre a temática nos revelou pistas de como essa temática pode ser inserida na educação infantil. A guisa de considerações percebeu-se que a educação quilombola deve basear-se nos saberes, conhecimentos e respeito as suas matrizes culturais. Evidenciando como imprescindível a formação inicial e continuada para educadores(as) da educação infantil, pois refletem fortemente na qualidade do desenvolvimento das habilidades das crianças pequenas dessa etapa de ensino.
PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Educação Quilombola, Educação Infantil.

TEACHER TRAINING & CHILDHOOD EDUCATION QUILOMBOLA: KNOWLEDGE AND NECESSARY SKILLS FOR ACTING WITH YOUNG CHILDREN

ABSTRACT: The objective of this article is to present a reflection on the knowledge and practices of early childhood educators and to work in early childhood education, especially for quilombola education, the theoretical contribution was supported by the Law of Directives and Bases of National Education (Law 9.394 / 1996) and also other introductory documents related to the subject, such as the National Guidelines and the National Curriculum Parameters, emphasizing quilombola school education in early childhood education. This is a non-exhaustive review of the literature on the subject at hand. In addition to the official documents, we also support authors such as: O'Dwyes (1995), Salles (2012), Lima (2001) Stemmer (2014) and (Munanga, (2005), among others. Reflecting on the theme revealed clues to us how this theme can be inserted in early childhood education. As a matter of considerations, it was realized that quilombola education must be based on knowledge, knowledge and respect for their cultural matrices, highlighting the importance of

initial and continuing training for educators from early childhood education, as they strongly reflect on the quality of the development of the skills of young children in this stage of education.
KEYWORDS: Teacher Education, Quilombola Education, Early Childhoo. Education.

1 I INTRODUÇÃO

Tendo em vista, a mudança atual no conceito de atendimento educacional infantil que considera esse seguimento da educação como fator fundamental no desenvolvimento humano e, atualmente na Base Nacional Comum Curricular que o enfatiza como direito: conviver; brincar; participar; expressar e conhecer-se, entende-se que é de suma importância nos atualizarmos de acordo com as reformulações das políticas educacionais voltadas, sobretudo na formação inicial, continuada e práticas docentes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, no artigo 13 considera que: Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e IV – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Lei essa que sofreu alterações em vários artigos entre eles, que se considera um avanço, a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos como pontua a Lei nº 2.796 de 2013.

Como se pode perceber participar da elaboração de uma proposta pedagógica são necessários conhecimentos pedagógicos específicos, o tema central desse artigo é formação para atuar na educação infantil dentro de uma comunidade quilombola.

Gomes (2009, p.131-132), salienta que: “O que uma educadora de crianças pequenas precisaria saber para exercer seu ofício? Quais seriam os saberes necessários para esse exercício profissional?” respondendo a essa indagação; – esse profissional precisa conhecer documentos importantes como: a Constituição Federal de 1988, os artigos que sinalizam os direitos das crianças brasileiras no tocante a educação escolar: 208, § IV, que trata sobre Educação Infantil em creches e pré-escolas, “Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade”; as DCNEI, 2009[veremos no decorrer desse trabalho]. Os Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI-1998; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, que no Artigo 53 estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência; e no Artigo 54 em que é dever do Estado assegurar esse acesso à criança e ao adolescente: IV – atendimento de creches e pré-escolas à criança de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovada em 2012, entre outros.

É importante destacar que a primeira meta do Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024) é a expansão de vagas para pré-escolas no mínimo de 50% de oferta, prevista, à época, para até 2016.

> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p.2).

Compreende-se que, é imprescindível a participação de todos para ser concretizados esses direitos, ou seja - aqueles que trabalham ou acompanham a educação como um todo. Vale lembrar que esse esforço é de responsabilidade de toda a comunidade, a saber: a família, professores (as), diretores (as), crianças, funcionários (as), conselheiros (as) tutelares de educação e dos direitos da criança, Organizações não Governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades.

Em uma visão holística, os estudos sobre diversidade, igualdade de direitos da pessoa humana tornam-se cada vez mais importantes. E é por meios desses estudos e pesquisas que interagimos com o conhecimento na atualidade, buscando mais informação, principalmente na área da educação.

Sabemos que a finalidade educativa deve estar comprometida com a transformação da sociedade, partindo dessa ideia, a instituição de educação básica pública e privada tem um papel importante nesse processo de transformação, promovendo o pensamento crítico desde cedo, começando pelas crianças das creches e pré-escolas, estimulando-as a atuarem sobre o meio social.

2 | O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: NO CONTEXTO QUILOMBOLA

Posto em pauta, o direito das crianças brasileiras de desenvolvimento educacional saudável de qualidade, independente da região onde a criança resida, ressaltamos que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1959, no âmbito de suas atribuições e em defesa desses diretos estabeleceu 10 princípios norteadores como referência para subsidiar a elaboração de propostas constitucionais consistentes em prol da qualidade de educação infantil e de desenvolvimento da vida de todas as crianças brasileiras como direito.

> Princípio I – A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Este direito será outorgado a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família (UNICEF, 1959).[...] princípio VII - Dar-se-á

> à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1999).

A educação infantil numa visão sociocultural tem por finalidade favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos "motor, emocional, intelectual e social contribuindo para que a interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas por valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito" (BRASIL, 1994, p.17).

Diante de todas essas transformações, a educação infantil vive hoje um intenso processo de revisão, reformulação de concepção, ressignificação sobre como deve ser a educação de crianças pequenas em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Para Lima (2001, p.87) o objetivo nesses espaços são:

> Instigar a curiosidade da criança sobre o mundo, e seu desejo de agir; ampliar suas possibilidades de exploração do mundo; valorizar as crianças e possibilitar que construam sua autonomia; incentivar atitudes de respeito, cooperação e solidariedade; favorecer a sua expressão por meios das múltiplas linguagens; estimular a sua participação e favorecer a sua compreensão sobre o porquê de estar realizando as atividades.

A instituição de educação infantil, como instituição social, formadora de valores e responsável pela transmissão dos conhecimentos sistematizados e dos saberes culturais organizados, possui um papel importante na construção de conhecimentos e atitudes que permitem um olhar mais crítico e reflexivo relacionado a aprendizagem das crianças de zero a cinco anos. Sendo assim, compartilho da ideia de Salles (2012, p. 87):

> Penso que o desenvolvimento cultural étnico-racial na pré-escola é necessário desenvolver em primeiro lugar a capacidade das crianças de perguntar, levantar hipótese, explorar, experimentar, buscar informações em fontes diversas, estabelecendo relações entre elas, elaborando ideias, argumentar através da curiosidade.

A função das instituições de educação infantil, a exemplo das outras instituições de educação nacional, tem o papel de desenvolver uma sociedade democrática, justa, solidária e com menos desigualdade social.

Ayres (2012, p.14), pontua que:

> Sabe-se que a escola tem a função de educar, de transmitir o saber científico; no entanto, em nossos dias, a Educação Infantil tem que se modificar, ampliar suas funções, para se pensar como instituição formadora de personalidades, de cultura, de uma sociedade mais digna, mais saudável. Esta é a fase mais importante para formação do indivíduo e, consequentemente, do grupo sociocultural.

Sendo assim, as instituições de educação infantil são entendidas como mediadoras entre o educando e o mundo da cultura elaborada socialmente, e historicamente construída, onde o processo de apropriação dos conhecimentos ocorre de maneira crítica e natural.

Essas crianças chegam à instituição oficial de ensino repletas de saberes culturais desenvolvidos fora da instituição, saberes esses que chegam a elas de forma aberta, curiosa e inteligente e foram passados pelos seus responsáveis.

Assim sendo, heranças culturais relacionadas étnico-raciais precisam ser valorizadas e o parecer nº 2/2007, do Conselho Nacional de Educação, dispõe sobre a das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, definiu pela sua inclusão na Educação Infantil, entendo-a como uma necessidade indiscutível.

Nesse sentido, o desafio da instituição de educação infantil, estar em trabalhar a identidade da criança afrodescendente. Os quilombos e remanescentes quilombolas tanto rurais e urbanos, de acordo com o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação das Relações Étnico-raciais refere ao papel da instituição educacional assim:

> O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, da construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (BRASIL, 2006, p.48-49).

Somente o conhecimento da história dos quilombos, como surgiu? Quando? em que contexto pode conscientizar as crianças sobre sua identidade. Prosseguirmos com um conceito de quilombo.

2.1 Quilombo

Quilombo, resumindo em poucas palavras positivas significa: refúgio, resistência para garantir seu modo de vida, liberdade, acolhimento, disciplina, coragem entre outros adjetivos, concordo com as definições de O'Dwyes (1995, p.2) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA):

> O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de

> território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela a experiencia vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e de continuidade como grupo. Nesse sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.

A legislação educacional, no que concerne educação escolar quilombola para Educação Infantil, também destaca sua importância, conforme podemos apreender da Resolução CNE/CBE nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no parecer CNE/CEB nº 7/2010, Parágrafo único.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola, e com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, com fundamento no parecer CNE/CEB nº 20/2009, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivencia da sua infância destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e as lideranças quilombolas (BRASIL, 2012).

De acordo com tais Diretrizes:

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42).

Nesse sentido, nos reportamos a Lei 10.639 de 2003 que determina inclusão nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Ao lado disso, encontramos respaldo para nossa pesquisa na Resolução nº 5 de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, recomendando o respeito às diferenças culturais, identidades e singularidades.

A Educação Infantil tem avançado no Brasil nos últimos anos, são características que resultam de sua história pessoal, podendo ser modificadas em função de suas experiências futuras, as práticas reflexivas das crianças precisam ser alimentadas de questões e informações sobre si mesmas, seus desejos, impulsos, necessidades, interesses e informações sobre o meio em que vivem, processo este que é constituído por meio de interações com as demais crianças e adultos.

É oportuno nos reportamos para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) que apontam um conjunto de princípios defendidos pelos diversos seguimentos ouvidos no processo de sua elaboração e que devem orientar o trabalho nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Dada sua importância na consolidação de práticas pedagógicas que atendam aos objetivos gerais da área, eles serão aqui apresentados em detalhes. São eles:

a) Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.

Portanto, cabe às instituições de Educação infantil, de acordo com os princípios éticos:

- Assegurar às crianças a manifestações de seus interesses, desejos e curiosidade ao participar das práticas educativas;
- Valorizar suas produções, individuais e coletivas;
- Apoiar as conquistas pelas crianças de autonomia de escolha de brincadeiras e de atividades e para as realizações de cuidados pessoais diários;
- Proporcionar as crianças oportunidade para:
- Ampliar as possibilidades de aprendizagens e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais;
- Construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceito que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se construírem enquanto pessoas;
- Aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;
- Adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individual, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis políticos e economicamente;
- Respeitando todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.

b) Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

c) Princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artística e cultural.

Assim sendo, o desenvolvimento social, cultural e educacional que se pretende alcançar na educação infantil, só terá sentido se o principal sujeito desse contexto (a

criança) for pensado no seu todo, integralmente, ou seja, levando-se em conta a essência, a qualidade, a criatividade e a motivação.

> Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à torna o sentimento de pertencimento como reforço a sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se, se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (MUNANGA, 2005, p.120).

Contudo, só a aprovação da lei, não é suficiente, faz-se necessária sua implementação, começando pela Educação Infantil, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996) e segundo os Referencias Curriculares para Educação Infantil de 1998 a pluralidade cultural deve ser levada em consideração desde a educação de crianças, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil.

2.2 Recomendações legais

O presente artigo foi desenvolvido a partir reflexões e estudos teóricos, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Parecer CEB nº 16/2012 e Conferência Nacional da Educação (CONAE,2010) que orienta a União, Estados e Municípios deverão:

> a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território; c) promover a formação especifica e diferenciada(formação inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, proporcionando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo; f) garantir aos professores(as) quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso. Concomitante com sua própria escolarização; h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores(as) das comunidades quilombolas (CONAE,2010, p.131-132).

Percebe-se que um dos princípios transversais dessa lei têm como foco a formação docente, saberes essenciais daquela cultura específica quilombola. Acreditamos ser importante estudar a educação infantil quilombola, considerando as normativas e leis a ela inerente. Em princípio, o ensino ministrado nas instituições quilombolas na atualidade fundamenta-se, informa-se e alimenta-se de memória coletiva, línguas remanescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Com relação a educação nessas comunidades, as DCNEQ/2012, no seu artigo 8º - IV, define que esta deve ser realizada como a presença preferencialmente de professores

e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V – garantia de formação inicial e continuada para docentes para atuar na Educação Escolar Quilombola. Como se pode perceber, trata-se de legislação vigente em nosso país.

> A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (DCNERE's, 2004, p. 17).

É sabido que, no decorrer de seu exercício profissional, o docente precisa desenvolver estudos de aprofundamento teórico, conhecer o que recomenda a legislação atual, de modo que possa estabelecer relações entre a teoria e suas práticas. Para tanto, é muito importante que haja adequada formação e acompanhamento docente.

Todos os documentos têm como pontos norteadores a valorização das diferenças e o atendimento a pluralidade cultural e a diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos.

3 | A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Dentro da estratégia da primeira meta do PNE (2014-2024) está o atendimento das crianças do campo na educação infantil, assim como as indígenas e quilombolas, sem alterar seus usos e costumes; reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede pública de educação infantil com vistas à melhoria da rede física de creches e pré-escolas; formação inicial e continuada de professores(as) para a educação infantil.

Além disso, a escola deve atender aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio da transversalidade da educação especial na educação infantil. Uma das discussões cruciais que vivenciamos hoje nos espaços escolares é a qualidade da educação, e quando se fala em qualidade, o foco é sempre (ou na maioria das vezes) a formação dos(as) professores(as).

Stemmer (2014, p. 47), pontua que:

> o professor ou professora de educação infantil necessita se apropriar de conhecimentos científico que lhe permitam atuar com qualquer faixa etária no interior desta etapa de ensino, e sua formação deve se dar no conjunto de conhecimento sobre o ensino, desenvolvimento e aprendizagem acumulados historicamente pela humanidade, com destaque, entre outros, para a Psicologia, Historia, Sociologia, Filosofia, Neurologia e Didática, que abrangem o trabalho com crianças de zero a seis anos.

Como podemos perceber, a educação quilombola deve basear-se nos saberes, conhecimentos e respeito as suas matrizes culturais. Evidencia-se como imprescindível

a formação inicial e continuada para professores(as) da educação infantil, pois reflete fortemente na qualidade do desenvolvimento das habilidades das crianças dessa etapa de ensino.

Sabe-se que as teorias estudadas nas formações levam o(a) professor(a) refletir sobre sua prática e buscar meios de aperfeiçoamento de suas atividades, tornando-se um especialista de sua área de atuação, na prática as ações-reflexões-ações ajuda o(a) professor(a) a encontrar o melhor caminho de reorganizar, refazer e reavaliar todas as atividades e rotinas para uma educação infantil de excelência.

Nesse contexto e diante dos impactos evidenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, que ressalta o professor e a formação inicial/ continuada, destaca-se que:

> O artigo 3º da LDBEN, ao definir os princípios da educação nacional, prevê a valorização do profissional da educação escolar. Essa expressão estabelece um amálgama entre o educador e a educação e os adjetiva, depositando foco na educação, reafirmando a ideia de que não há educação escolar sem escola e nem está sem aquela. O significado de escola aqui traduz a noção de que valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade gestorial, educativa, social, cultural, ética, estética e ambiental (BRASIL, 2013, p. 57).

As constatações revelam que a leitura do artigo 67 da mesma lei permite identificar a necessidade do elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para sua formação e seu fazer na escola, onde se vê que a valorização profissional e da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de padrão de qualidade (artigo 4º inciso IX).

Segundo Carneiro (2014, p. 457):

> A formação do(a) professor(a) constitui aspecto angular da educação básica. O ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e elaborar a visão estratégica imprescindível para compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico.

Nesse sentido, Feldman (2009, p. 71) pontua que:

> Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Associada à qualidade está a valorização do(a) educador(a). Assim sendo, é possível implementar novas práticas nas formações permanentes, comprometidas com a conscientização e humanização desses educadores, realinhando seu ensinar. Como afirma Paulo Freire (1993, p. 13), “[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, militância,

especificidade no seu cumprimento”.

Haverá um momento em que os responsáveis pela educação na infância (da educação infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental) tornar-se-ão objeto de investigação no que concerne à inflexibilidade inerente ao processo que articula as práticas pedagógicas e as legislações vigentes.

Reconhece-se, entretanto, que o tema Formação Docente é amplo e fecundas são as suas possibilidades de análises. Pretende-se, portanto, contribuir com a compreensão da importância desse tema principalmente na educação infantil, sobretudo na educação infantil quilombola, que possui os mesmos direitos das crianças de zero a cinco anos de idade, assim como as crianças de outras comunidades indígenas, estrangeiras, dentre outras.

4 I PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DAS POSSÍVEIS DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o educador(a) para atuar na comunidade específica (comunidade quilombola) precisa ter conhecimento sobre a história, costumes, língua materna desses povos. Levando-se em consideração esses aspectos, os docentes da educação infantil precisam de estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes localidades do país, pois sabemos que cada comunidade tem suas raízes em diferentes contextos, que envolvem descendências dependendo de seus ancestrais existindo assim muitas diversidades. Outro sim, conhecimento aprofundados sobre as leis vigentes, normas, decretos, parâmetros para nortear seu fazer escolar, elaborar estratégia para as ações afirmativas etc.

Dessa forma, ressalta-se que há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que as distinguem entre si, bem como o tipo de educação por eles demandadas.

Em virtude do que foi mencionado, os sistemas de ensino brasileiro devem considerar as particularidades na hora de oferecer o ensino quilombola, garantindo uma educação igualitária, estrutura condicente, condições pedagógicas ou seja, investimento financeiro como recomendas o sistema educacional, reconhecendo o direito as diferenças, o direito étnico-racial que de acordo com o CONAE (2010, p. 131), define que os docentes para atuarem na educação escolar quilombola devem ser preferencialmente professores(as) oriundos das comunidades quilombolas caso, não seja possível, a alternativa é curso de aperfeiçoamento para atualização dos conhecimentos para os pretensos profissionais simpatizante dessa tema para essa missão tão importante que é educar.

REFERÊNCIAS

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil:** teorias e práticas para uma proposta pedagógica**.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2012

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de Educação Infantil**: proposta: Senado Federal Brasília, DF MEC, 1988.

BRASIL**. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília** Senado Federal Brasília, DF*:* MEC/SEF, 1998.

BRASIL **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília. 2004**.**

BRASIL **Lei federal nº 10.639, de 09/01/2003:** Altera a Lei 9.394/96 para incluir o no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática "História e Cultura afro-brasileira". Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 11 de out de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Senado Federal Brasília, DF, MEC, SEA, 2010.

BRASIL. Resolução nº 8/2012 que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Senado Federal Brasília, DF MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 30 out 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Senado Federal Brasília, DF, MEC/SEB, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARIAS, V; SALLES, F. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**,** 2ª ed., São Paulo, Ática, 2012.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, E. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 2001.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Terra de quilombo**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Reflexões sobre o papel e a formação de professores de Educação Infantil. In: **Creches Catarinenses**: experiências de formação e prática pedagógicas. / Organizadoras: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; NEIVERTH, Thaisa. Núcleo de Publicações – NUP. Florianópolis, UFSC – CED – NUP,2014.

CAPÍTULO 15

FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 05/10/2020

Suzana Alves dos Santos Melo
Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA
http://lattes.cnpq.br/3065707458451443

Maria Alice Melo
Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA
http://lattes.cnpq.br/8175989249772475

RESUMO: Este trabalho analisa os aspectos históricos e políticos do ensino da arte e da formação de arte/educadores no Brasil a partir dos anos 70, considerando os principais marcos relacionados às políticas implementadas e também ao papel das organizações e associações profissionais na conquista direitos tais como: a presença e permanência do ensino da arte no contexto escolar, melhorias na qualidade da formação de professores de arte. O estudo se configura como pesquisa documental, tendo como fundamentação teórica os estudos de Barbosa (2012), Tourinho (2012), além dos documentos oficiais relativos à educação brasileira. Concluímos que a trajetória histórica e política analisada é permeada por constantes desafios, sendo necessária a articulação constante dos arte/educadores na defesa de suas reivindicações e dos direitos já conquistados.
PALAVRAS-CHAVE: Formação de arte/educadores. Ensino da arte. Educação.

ART FORMATION/ EDUCATORS IN BRAZIL: HISTORICAL AND POLITICAL ASPECTS

ABSTRACT: This work analyzes the historical and political aspects of art teaching and art training/ educators in Brazil from the 70s, considering the main milestones related to the policies implemented and also the role of professional organizations and associations in conquering rights such as: the presence and permanence of the art teaching in the school context, improvements in the quality of art teacher formation. The study is configured as documentary research, having as theoretical basis the studies of Barbosa (2012), Tourinho (2012), in addition to the official documents related to Brazilian education. We conclude that the historical and political trajectory analyzed is permeated by constant challenges, being necessary the constant articulation of art/ educators in the defense of their clams and the rights already conquered.
KEYWORDS: Art formation/ educators. Art teaching. Education.

1 I INTRODUÇÃO

A trajetória histórica do ensino da arte e da formação de arte/educadores no Brasil é marcada por um intenso processo de lutas e conquistas dos profissionais da área, cuja atuação teve início a partir da década de 1980, com o surgimento de diversas organizações e entidades voltadas para a defesa da arte no contexto escolar, como também de melhores

condições de formação profissional.

A aprovação da LDB nº 5692/71 trouxe em seu bojo, além da presença da arte, diversos problemas, que permearam o cenário pelas décadas seguintes, gerando inúmeras consequências para a qualidade do ensino da arte nas escolas e também da formação dos arte/educadores brasileiros.

Neste trabalho discutiremos este percurso histórico e político, iniciando pela década de 1970, a partir da LDB/71 e suas implicações para o ensino e formação em arte, perpassando pelas décadas posteriores, destacando a atuação das associações e entidades da área na conquista de diversos avanços no cenário educacional até à atualidade. Destacamos ainda os desafios do contexto atual, que exige constante vigilância frente aprovações de leis e documentos que contrariam os direitos já conquistados.

2 I A LDB Nº 5692/71 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E FORMAÇÃO EM ARTE

Ao rever a trajetória do ensino da arte no Brasil, poderíamos dizer que a reforma educacional de 1971 protagonizada pela aprovação da LDB nº 5692/71 foi um marco e mesmo um avanço importante. Nela a Educação Artística (EA) aparece pela primeira vez como componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus. Entretanto, num cenário político conflituoso em que o Brasil está sob o comando do regime militar, como conceber a obrigatoriedade justamente o ensino da Arte? Não é justamente a Arte um dos alvos da perseguição e da censura por parte do governo militar? Não é a Arte uma das primeiras vias de expressão do pensamento, da subjetividade, de interpretação e crítica da realidade? Cabe então perguntar: qual a natureza do ensino proposto pela reforma educacional de 1971? A que perspectivas e interesses atende?

Ao discutir o ensino da Arte neste período, Barbosa (2012, p. 9) ressalta que a inclusão da Educação Artística no currículo de 1º e 2º graus não resultou das reivindicações dos arte/educadores brasileiros, mas de um acordo entre o MEC e o United States Agency for International Development (USAID). O acordo Mec-Usaid buscou transformar a educação brasileira, vizualizando-a como um instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico, bem como para a consolidação do sistema capitalista no país. Barbosa (2012, p. 9) afirma que a LDB/71

> [...] estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Essa foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964-1983)

A reforma educacional de 1971 trouxe à tona diversos problemas para o ensino da Arte. Um deles está relacionado à indefinição da área no texto da lei, que se limitou a estabelecer que a Educação Artística seria obrigatória. Mas, que educação artística?

Com que objetivos? Em quais bases epistemológicas esta disciplina se baseia naquele momento?

Esta abordagem vaga da Arte trouxe consequências que permeiam o seu ensino até a atualidade, tais como: o desprestígio e o preconceito com que é tratada no contexto escolar, interpretações e conceitos equivocados acerca das funções da arte na escola, na sociedade e na vida.

Tourinho (2012, p. 32-33) comenta que estes conceitos foram utilizados, inclusive como argumentos de defesa da Arte na escola, apontando sua necessidade como atividade recreativa, de relaxamento dos alunos, como instrumento para o desenvolvimento moral, criativo e sensível, com acessório para a decoração do ambiente escolar e celebrações diversas, como apoio pedagógico a outras disciplinas, dentre outros. A autora, entretanto aponta que tais argumentos estão

> [...] alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade.

Outra questão fundamental no contexto da aprovação da LDB/71 era a inexistência de professores qualificados na área para lecionar a disciplina, já que, até àquele momento, não existiam cursos de formação de professores de Arte em nível superior, o que a própria lei previa em seu art. 30, letra c: “em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena”.

Para resolver esta questão, em 1973 foram criados os primeiros cursos universitários de licenciatura em EA no Brasil. Estes cursos, caracterizados como licenciaturas curtas, tinham a duração de dois anos e compreendiam em seus currículos as diversas linguagens artísticas, isto é, dança, música, artes visuais e teatro. Assim, a formação de arte/educadores em nível superior traz como característica inicial a polivalência. Para Barbosa (2012, p. 10) a pretensão de formar um jovem professor para tantas linguagens em apenas dois anos, esperando que este esteja preparado para lecionar todas estas linguagens no 1º e no 2º grau, é “um absurdo epistemológico”.

Os professores careciam de fundamentação teórica para o planejamento de suas aulas, tendo em mãos apenas um livro didático, cujo conteúdo reforçava o *laissez-faire* como estratégia de ensino. A história da arte, a apreciação estética, o fazer artístico contextualizado, as imagens (fossem elas da produção artística universal, ou do cotidiano) estavam ausentes da sala de aula.

Frente a tantos problemas arte/educadores brasileiros buscaram uma articulação política, com o objetivo de empreender ações reivindicatórias junto aos governos, em prol de melhorias na formação e de garantias de permanência do ensino da arte no contexto

escolar, questão que passaremos a discutir no tópico seguinte.

3 I O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES PROFISSIONAIS NA CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA ESCOLA E DOS FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES BRASILEIROS

A obrigatoriedade da Arte no currículo escolar, ainda que de forma insipiente, significou um avanço e um fator impulsionador da articulação dos profissionais da arte/educação na década de 1980, resultando, inclusive na organização de associações e grupos representativos deste segmento, dentre as quais: Associação de Arte/Educadores de São Paulo (AESP), Associação de Arte/Educadores do Nordeste (ANARTE), Associação de Arte/Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), Associação dos Profissionais em Arte/Educação do Paraná (APAEP), a própria Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), órgão representativo dos profissionais em âmbito nacional, além da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), que teve um papel importante na inserção da área de Arte na comunidade científica, conquistando espaços dentro das agências de financiamento e fomento à pesquisa como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e CAPES, em que a Arte já figura como área de conhecimento autônoma.

Dentre as principais reivindicações da associações naquele período estavam: a permanência da arte como disciplina obrigatória nas escolas; a ampliação da duração dos cursos de licenciatura em Educação Artística para quatro anos e consequentemente a reformulação dos seus currículos; a obrigatoriedade do ensino de todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música) em todos os níveis de ensino (pré-escola ao 2º grau); a extinção das licenciaturas curtas.

Como resultado dessas reivindicações, podemos citar a inserção da arte nos artigo 206, 208 e 210 da constituição federal e também a obrigatoriedade da disciplina na escola pela LDB nº 9394/96, que em seu art. 26 § 2º prevê: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Diferentemente do que ocorreu na LDB/71, na nova lei as artes são mencionadas em vários trechos, sendo abordada como área de conhecimento e não meramente como atividade.

Outra questão abordada pela LDB/96 que representou melhorias para as artes foi a regulamentação da formação dos professores para atuação na educação básica. No artigo 62 consta:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A partir deste artigo, a formação de arte/educadores por meio de cursos de licenciatura curta estava oficialmente extinta, sendo dali em diante exigida licenciatura plena para o exercício do magistério a partir da 5ª série.

Outra ação realizada no contexto das reformas foi a elaboração dos PCNs para o ensino fundamental e médio, e também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que representaram avanços importantes no tratamento dado à Arte, tanto no que ser refere à especificação das linguagens, como também na caracterização de cada uma delas, respondendo ao que já vinha sendo defendido pelos profissionais. É possível identificar ainda a contribuição desses documentos para a superação da ideia de arte como mera atividade prática, e para a sua clara definição como área de conhecimento, com características, objetivos, critério e sentidos próprios. A abordagem da área pela legislação e pelos documentos citados ocasionou ainda sua mudança de nomenclatura enquanto componente curricular, passando sua denominação de Educação Artística, para Arte.

Entretanto, estes documentos receberam críticas e suscitaram dúvidas quanto a sua viabilidade de efetivação, considerando a diversidade e complexidade dos contextos educacionais do país. Quanto a isso Tourinho (2012, p.29-30) afirma que:

> [...] no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem.

Já no ano 2002 foram aprovadas as DCNs referentes à formação de professores da educação básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.

Em conformidade com estes documentos, foram também fixadas as DCNs para os cursos de formação docente na área de Arte – Música: Resolução CNE/CES nº 2/2004; Dança: Resolução CNE/CES nº 3/2004; Teatro: Resolução CNE/CES nº 4/2004; Artes Visuais: Resolução CNE/CES nº 1/2009 –, o que significou mais uma conquista para os arte/educadores, visto que esta legislação considerou as especificidades das linguagens artísticas. Deste modo, a lei não mais prevê a existência de cursos polivalentes de EA, e sim de novos cursos específicos em cada linguagem. Esta conquista veio a ser complementada pela aprovação em maio de 2016 da Lei nº 13.278/2016, que estabelece cada uma das linguagens artísticas – Música, Artes Visuais, Teatro e Dança – como disciplinas obrigatórias. Entretanto, na maioria das escolas brasileiras a disciplina Arte continua sendo responsabilidade de um único professor que tem a incumbência de ministrar os conteúdos das quatro linguagens, mesmo não tendo formação adequada para isso.

Todavia, no mesmo ano em que esta lei foi aprovada, iniciou-se um novo ciclo no cenário político brasileiro. Com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, o país passou a ser comandado pelo vice-presidente Michel Temer,

cujo governo tem sido marcado por reformas em diversos setores, as quais vem sendo aprovadas em caráter de urgência, mesmo diante da reprovação da maioria da população, sob o argumento de superar a crise política e econômica.

No campo da educação, foram aprovadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Medida Provisória nº 746/2016, que trata da reforma do ensino médio, transformada na Lei nº 13.415/2017. Ambas significam para o ensino da Arte no país um grave retrocesso.

Quanto à BNCC, desde a publicação de sua primeira versão ainda em 2015, a FAEB juntamente com a ABEM, ABRACE, ANDA e ANPAP enviaram ofício ao ministro da educação, indicando diversos pontos problemáticos da proposta em relação ao ensino de Arte e apresentando sugestões de revisão do texto.

Entretanto, estas sugestões não foram acatadas, de modo que na versão final para o educação infantil e ensino fundamental, homologada em dezembro de 2017, prevaleceu a perspectiva presente nas primeiras versões.

Já a MP nº 746/2016 traz em seu texto nada menos que a exclusão da disciplina Arte do currículo do ensino médio, juntamente com Educação Física, Filosofia e Sociologia. Imediatamente após a publicação da referida MP, a FAEB se manifestou através de nota oficial e cartas enviadas aos parlamentares, com o objetivo de pressioná-los a rever a questão. Frente às exigências da categoria e de outras entidades, a Arte e a Educação Física permaneceram como disciplinas obrigatórias. Mas em que condições?

A repentina aprovação da MP nº 746, já em fevereiro de 2017, sem qualquer consulta à sociedade, foi recebida pelo movimento dos arte/educadores com muita indignação. Em nota pública (2017) a FAEB afirma: “Esta MP altera a já conquistada obrigatoriedade do componente curricular Arte para todos os níveis da Educação Básica definida pela LDB nº 9.394/96. Duro golpe para a nossa luta de décadas pelo ensino de Arte no país” (FAEB, 2017). Nesta nota a FAEB aponta que a MP reduz o ensino da Arte no ensino médio a “estudos práticos”, sem a menos explicar o que isto significa.

Diante desses apontamentos, concluímos que estas duas medidas são extremamente prejudiciais ao ensino da Arte na educação básica, além de atrapalhar o processo de reconhecimento e consolidação da formação dos arte/educadores em suas áreas específicas. Tanto a BNCC, quanto a reforma do ensino médio desconsideram conquistas importantes, asseguradas por lei, fruto de lutas travadas pelos profissionais da Arte ao longo de décadas.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes relatos históricos mostram que a trajetória do ensino da Arte e da formação de professores nesta área passou por intensas dificuldades de consolidação, desde a aprovação da LDB/71 até os dias atuais. A década de 1980 marcou o despertamento dos arte/educadores a uma atuação política, através da qual encaminharam reivindicações

e propostas às instâncias de administração da educação brasileira, logrando êxito em diversas delas, contribuindo significativamente para os avanços alcançados na área, especialmente a partir da LDB/96.

Todavia, a maneira como as recentes reformas são aprovadas, sem a devida consulta à sociedade e às associações profissionais, demonstra que há ainda um longo percurso pela frente. Não há garantias de permanência da Arte no currículo escolar, de modo que a vigilância dos arte/educadores em relação às políticas educacionais torna-se cada vez mais necessária.

REFERÊNCIAS

BABOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_________, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

_________. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 16 de setembro de 2017.

_________. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_________. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

_________. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 16 de setembro de 2017.

_________. **Medida Provisória nº 746/ 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> Acesso em: Acesso em 08 de setembro de 2017.

_________. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/ CES Nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

_________. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

_________. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 4 DE 8 DE MARÇO DE 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf> Acesso em 08 de setembro de 2017.

_________. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf> Acesso em 08 de setembro de 2017.

_________. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 2, DE 8 DE MARÇO DE 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf> Acesso em 08 de setembro de 2017.

_________. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_________. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FEDERAÇÃO DE ARTE/ EDUCADORES DO BRASIL. **Nota pública da FAEB sobre a aprovação pelo Senado da Medida Provisória do Ensino Médio – 2017**. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1506104991.pdf> Acesso em: 26 de fevereiro de 2018.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez: 2012. P. 52-65.

CAPÍTULO 16

MODIFICAÇÃO DO *LOCUS* DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO BRASIL: DO PRESENCIAL PARA O EAD

Data de aceite: 04/01/2021
Data da submissão: 24/09/2020

Valéria Metroski de Alvarenga
SEED/PR
Curitiba - Paraná
http://lattes.cnpq.br/2380674209566505

RESUMO: Este trabalho faz parte do Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG) e visa identificar se houve mudança de local dos cursos de licenciatura em artes visuais a partir do início do século XXI, ou seja, se tais cursos são ofertados por instituições de ensino superior (IES) com categoria administrativa pública ou privada e se a maioria das vagas e das matrículas se encontram em cursos na modalidade presencial ou a distância (EAD). A metodologia é de cunho quanti-qualitativo, aliando revisão de literatura e dados coletados no Inep/MEC entre 2007 e 2018. Os principais resultados encontrados consistem em: (1) ao longo do período supracitado, houve expansão das licenciaturas em artes visuais em todo o território nacional, o que significa mais professores devidamente habilitados atuando no componente curricular arte da educação básica; (2) a maior quantidade de cursos se concentra em IES com categoria administrativa pública e na modalidade presencial; todavia, (3) a maior oferta de vagas e de matrículas tem se concentrado em cursos com categoria administrativa privada e na modalidade EAD. Tais resultados estão em consonância com as pesquisas atuais sobre a mudança do *locus* da formação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, em âmbito nacional, da modalidade presencial para a EAD, alinhados à reestruturação produtiva do capitalismo e às orientações dos organismos multilaterais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Artes Visuais. Público e privado em Educação. Educação a distância.

MODIFICATION OF THE *LOCUS* OF TEACHER TRAINING IN VISUAL ARTS IN BRAZIL: FROM FACE-TO-FACE TO THE DISTANCE EDUCATION (DE)

ABSTRACT: This work is part of the Observatory of teacher education in the ambit of art teaching: studies compared between Brazil and Argentina (OFPEA/BRARG) and aims to identify whether there was a change of place of licentiate courses in visual arts from the beginning of the 21st century, that is, whether such courses are offered by higher education institutions (HEIs) with public or private administrative category and if most vacancies and enrollments are in courses in the face-to-face or distance education (DE) modality. The methodology is of quantitative-qualitative nature, combining literature review and data collected in Inep/MEC between 2007 and 2018. The main results found consist of: (1) throughout the mentioned period, there was an expansion of licentiate degrees in visual arts in the national territory, which means more properly qualified teachers working in the curricular component of basic education; (2) the largest number of courses is concentrated in HEIs with public administrative category and face-to-face

modality; however (3) the largest offer of vacancies and enrolments has been concentrated in courses with private administrative category and in the DE modality. These results are in line with current researches about the change of the *locus* of pedagogy formation courses and degrees, at the national level, from the face-to-face modality to the DE, aligned with the productive restructuring of capitalism and the guidelines of multilateral organization.
KEYWORDS: Teacher training. Visual Arts. Public and private in Education. Distance education.

1 I INTRODUÇÃO

A delimitação temática deste artigo é sobre o local/formato de oferta dos cursos de formação de professores de artes visuais no Brasil, e faz parte do Observatório da Formação de Professores no Ensino da Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG), o qual foi criado em 2011 visando contribuir com o mapeamento dos cursos de licenciatura na área de arte, desde suas características estruturais, localidades, currículos, modalidades, até outros aspectos relacionados à formação docente.

Busca-se responder, neste artigo, as seguintes questões: a maior concentração de cursos de licenciatura em artes visuais, a partir do início do século XXI, está sendo ofertada por IES na modalidade presencial ou na modalidade EAD? Quais as relações entre a quantidade de cursos nessas duas modalidades e as vagas/matrículas ofertadas?

Tem-se como objetivo identificar se houve mudanças no local/formato dos cursos de formação dos professores de artes visuais no Brasil, por meio da oferta das licenciaturas nas diferentes modalidades (presencial e EAD), assim como na quantidade de vagas e de matrículas em tais cursos. Justifica-se a pesquisa pela necessidade de se refletir sobre as diferenças da formação docente nas IES públicas e privadas, assim como nas modalidades EAD e presencial, as quais produzem formações distintas devido às especificidades dos cursos, currículos, infraestruturas, relações com a pesquisa, entre outros aspectos. A metodologia utilizada é de cunho quali-quantitativo, visto que “[...] há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (Gatti, 2004, p. 13). Como aporte teórico, contou-se, principalmente, com o apoio de Sampaio (2012, 2014), Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), Alvarenga (2015), Fonseca da Silva (2013), Mandeli (2017), Diniz-Pereira (2015), Gatti *et al.* (2019), entre outros.

2 I FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

O surgimento da formação docente em artes visuais no Brasil está associado à Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, (Brasil, 1971), a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas sob o nome de educação artística, criando uma demanda por docentes. Para supri-la, foram criados cursos de licenciatura curtos, com dois anos de

duração, abordando as diversas áreas artísticas (música, artes cênicas e artes plásticas) de forma conjunta, gerando, assim, a polivalência, ou seja, uma superficialidade de formação e atuação docente nas linguagens artísticas supracitadas. Vale lembrar que, nesse período, esses cursos de licenciatura eram ofertados apenas na modalidade presencial. Após diversas demandas dos professores de arte por meio das associações da área, assim como por meio da reabertura democrática nacional, com a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), ocorrem mudanças na concepção do ensino de arte, que deixa de ser "atividade recreativa" e torna-se uma área do conhecimento, assim como ocorre a mudança de nomenclatura de educação artística para arte. Essa LDB também excluiu os cursos de licenciatura curtos (Alvarenga, 2015; Fonseca da Silva, 2013; Alvarenga e Fonseca da Silva, 2018).

Todavia, a nomenclatura arte não resolveu o problema da polivalência. Sendo assim, a Lei da Música nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (Brasil, 2008) foi criada, o que motivou que a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (Brasil, 2016) fosse aprovada. Esta especifica o que deve ser compreendido pela palavra arte na atual LDB, a saber: a música, a dança, o teatro e as artes visuais. Essa lei também estabeleceu o prazo de cinco anos para que os professores tenham a formação necessária e adequada (Marianayagam; Viriato, 2013; Alvarenga; Fonseca da Silva, 2018).

Outras mudanças também ocorreram, no início do século XXI, no que diz respeito aos cursos de licenciatura na área de arte por meio do surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em música, dança, teatro, as quais são aprovadas em 2004, e das DCNs das artes visuais, aprovadas em 2009. Ou seja, todas essas interferências legais tiveram implicações nos cursos de licenciatura na área de arte, os quais começaram a ser divididos por linguagens artísticas específicas, sendo as artes visuais uma delas. Além dessa divisão, ocorre também outro tipo de fragmentação: cursos presenciais e cursos na modalidade EAD na área de arte.

3 I CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: MODALIDADES

No Brasil, segundo Gatti *et al*. (2019), o MEC não autorizava, no início do século XXI, a criação de cursos de graduação na modalidade EAD, havendo apenas algumas exceções, e eles eram ofertados por IES públicas, visando, principalmente, oportunizar o acesso de determinadas localidades para suprir algumas demandas por docentes na educação básica. A mudança maior ocorre, segundo Mandeli (2017), com a criação da Universidade Aberta do Brasil[1] (UAB), a qual visava resolver o problema da falta de professores, assim como

1 Os cursos de graduação, em geral, na modalidade EAD no Brasil, desenvolveram-se por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a expansão e interiorização da sua oferta, na primeira década do século XXI. Tal sistema foi instituído através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o qual apresentava os seguintes objetivos no seu artigo primeiro: I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas

a distorção da adequação formação/atuação nos diferentes componentes curriculares da educação básica em diversas regiões nacionais, por meio de cursos de licenciatura em todas as áreas do conhecimento na modalidade EAD, ofertados em IES públicas. Todavia, essa abertura gerou uma oportunidade para o setor privado ofertar os cursos nessa modalidade, principalmente com parcerias entre público-privado. Toda essa reorganização estava/está alinhada à reestruturação produtiva do capitalismo e suas “novas necessidades” de formação, o que, por sua vez, se reflete em políticas públicas educacionais perpassadas pelos organismos multilaterais. De acordo com Diniz-Pereira (2015), a expansão do ensino superior no território nacional nas últimas duas décadas ocorreu principalmente via IES privadas, denominadas pelo autor de “universidade-empresas”. Sendo assim, esse modelo faz com que os interesses financeiros se sobressaiam aos interesses pedagógicos.

Nessa perspectiva, a ampliação da EAD gerou um novo *locus* de formação docente, tornando-se uma “fábrica de professores”, ocasionando certificação em massa, precarização e aligeiramento da formação. Por outro lado, por meio desses cursos, também foi possível atingir determinadas localidades e classes sociais, diminuir a distorção formação/atuação docente com uma expansão da formação em todo o território nacional. Vale lembrar que, da forma como costumam ser organizados, os cursos de graduação na modalidade EAD permitem uma quantidade menor de professores formadores e um número maior de alunos. Além disso, devido ao processo de organização e/ou à infraestrutura dos cursos, eles costumam ser menos custosos que os presenciais, ocorrendo, no setor privado, um barateamento das matrículas e uma expansão das vagas.

No que se refere à área de arte, o primeiro curso de licenciatura na modalidade EAD surgiu em 2004, era ofertado pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (CE) e denominado “Arte (Educação Artística)”. A partir de 2007, outros cursos de arte, das diferentes linguagens artísticas, começam a ser criados e, desde então, têm sido ampliados. (Sampaio, 2012; 2014).

Quanto aos cursos de licenciatura em artes visuais (e também de artes plásticas[2]), o Gráfico 1 apresenta os dados relativos à quantidade deles, tendo por base as categorias administrativas: pública e privada, assim como de acordo com as modalidades: presencial e EAD, entre os anos de 2007 e 2018.

---

do conhecimento; IV – ampliar o acesso à educação superior pública; V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006).

2 Ao longo das últimas décadas, houve uma diminuição da nomenclatura artes plásticas nos cursos de graduação e um aumento da nomenclatura artes visuais. Esse fato ocorreu pelas mudanças no mundo da arte, permitindo novos materiais, suportes e formatos que ultrapassavam a maleabilidade dos materiais previstos na primeira nomenclatura que as artes visuais conseguiam abranger. Vale ressaltar que o número de cursos com a nomenclatura artes plásticas era muito pequeno em relação aos cursos de artes visuais já no início do século XXI. (Alvarenga, 2015).

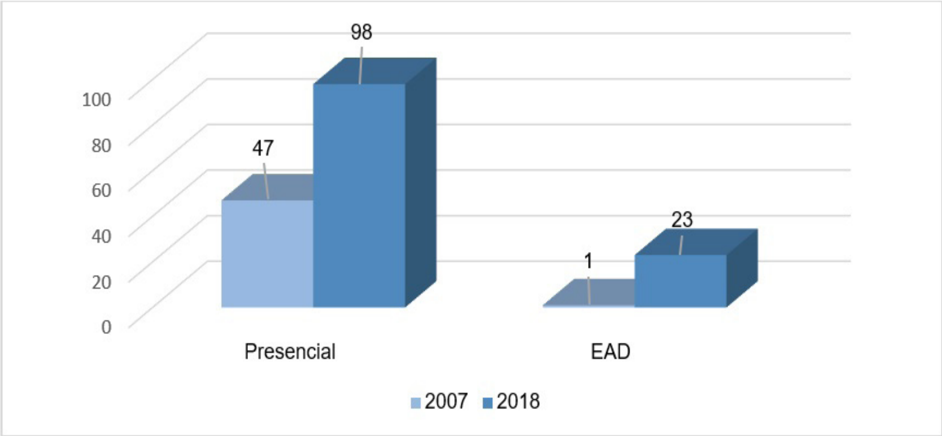


Gráfico 1 – Quantidade de licenciaturas em artes visuais/artes plásticas no Brasil por categoria administrativa (pública e privada) e por modalidade (presencial e EAD) – 2007 a 2018.

Fonte: elaborado pela autora com base nas Sinopses Estatísticas do Inep/MEC (2007-2018).

A partir do Gráfico 1, e considerando o período analisado, pode-se observar que há mais cursos de licenciatura em artes visuais presenciais do que na modalidade EAD, e que a quantidade dos cursos, nas duas modalidades, ampliou-se ao longo do período apresentado. Segundo o site do Inep, no que se refere, especificamente, aos cursos da modalidade EAD, durante o período analisado, ocorreu um aumento da quantidade de cursos de artes visuais ofertada pelas IES com categoria administrativa privada. O Gráfico 1 também mostra que os cursos presenciais de artes visuais[3], em 2018, eram muito superiores, numericamente, aos cursos ofertados na modalidade EAD, totalizando 98 presenciais (81%) e 23 a distância (19%). Todavia, é preciso verificar se a quantidade de vagas e matrículas nos cursos dessas duas modalidades é proporcional à quantidade deles, visto que os cursos da modalidade EAD possuem um formato muito distinto do presencial no que se refere à possibilidade de atender mais alunos. Para isso, o Gráfico 2 apresenta o número de vagas nos cursos de licenciatura em artes visuais ofertadas nas modalidades presenciais e a distância no Brasil, entre 2007 e 2018.

3 Em 2018, o site do Inep não apresentou mais nenhum curso de licenciatura com a nomenclatura artes plásticas, apenas artes visuais.

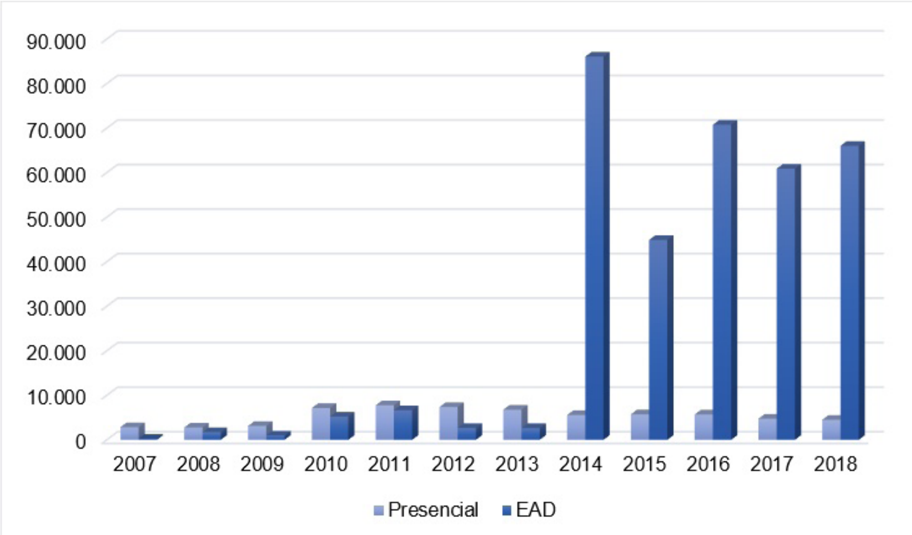


Gráfico 2 – Número de vagas ofertadas em artes visuais nas modalidades presencial e EAD no Brasil (2007-2018).

Fonte: elaborado pela autora com base nas Sinopses Estatísticas do Inep/MEC (2007-2018).

A partir do Gráfico 2, pode-se observar que, entre 2007 e 2013, a maior quantidade de vagas dos cursos de licenciatura em artes visuais encontrava-se na modalidade presencial, estando em consonância com a maior quantidade de cursos nessa modalidade. Porém, a partir de 2014, o número de vagas nos cursos na modalidade EAD aumentou drasticamente e manteve-se muito superior aos cursos ofertados na modalidade presencial até o último ano pesquisado (2018). Mas sabe-se que o número de vagas ofertadas não corresponde, necessariamente, ao preenchimento delas. Por esse motivo, a Tabela 1 mostra a quantidade de matrículas nos cursos de licenciatura em artes visuais, com base nas diferentes modalidades e categorias administrativas, entre 2007 e 2018.

Ano	Presenciais			EAD		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2007	3.549	2.249[4]	1.300	-	-	-
2008	3.616	2.287[5]	1.329	-	-	-
2009	4.173	3.187[6]	986	1.282	1.104[7]	178

4 Foi considerado na somatória as matrículas nas IES comunitárias, as quais o INEP especificou neste ano de 2007.

5 Foram consideradas na somatória as matrículas nas IES comunitárias, as quais o Inep especificou em 2008.

6 Foram consideradas na somatória as matrículas nas IES comunitárias, as quais o Inep especificou em 2009.

7 Foram consideradas na somatória as matrículas na modalidade EAD, nas IES comunitárias, as quais o Inep especificou em 2009.

2010	10.742	5.547	5.195	3.663	1.448	2.175
2011	10.573	5.847	4.726	5.230	2.105	3.125
2012	10.865	7.003	3.862	5.420	1.772	3.648
2013	10.961	6.928	4.033	4.340	1.041	3.299
2014	11.044	6.986	4.058	6.565	1.153	5.412
2015	11.008	6.836	4.172	7.692	730	6.962
2016	11.090	7.346	3.744	9.996	572	9.424
2017	10.340	7.131	3.209	12.317	985	11.332
2018	**10.062**	7.287	2.775	**12.480**	828	11.652

Tabela 1 – Número de matrículas em licenciaturas em artes visuais presenciais e na modalidade EAD por categoria administrativa (2007-2018)

Fonte: elaborada pela autora com base nas sinopses estatísticas do Inep/MEC (2007-2018)

Tendo por base os dados apresentados na Tabela 1, vê-se que, nos últimos dois anos (2017 e 2018), houve aumento de matrículas nos cursos de licenciatura em artes visuais na modalidade EAD, principalmente por cursos ofertados pela categoria administrativa privada, que superou as matrículas nos cursos ofertados na modalidade presencial.

Portanto, mesmo não havendo, propriamente, um aumento significativo do número de cursos na modalidade EAD, como no Gráfico 1, a maior oferta de vagas e o maior número de matrículas se encontram nesses cursos, ou seja, os poucos cursos existentes na modalidade EAD de artes visuais, ofertados por IES privadas, têm ampliado o número de polos, assim como existe a possibilidade de continuarem aumentando, pois:

> Caminha-se atualmente na direção de ampliação cada vez maior na oferta de cursos de graduação a distância, com a publicação do Decreto nº 9.057/ 2017 (BRASIL, 2017), sem que se tenha feito análise mais acurada da qualidade dos cursos já ofertados. Esse Decreto permite que as instituições de ensino superior (IES) aumentem sua oferta nessa modalidade para graduações sem exigir credenciamento prévio para oferta de cursos presenciais e elas podem criar seus polos independente de autorização. O Decreto citado se refere a todos os tipos de cursos, mas, devido ao histórico até aqui, os cursos que são oferecidos em maior número na modalidade EaD são as licenciaturas. (GATTI *et al*, 2019, p. 55).

Todavia, é preciso lembrar que tal modalidade também possui características e qualidades significativas "[...] para um país com as dimensões e condições geográficas do Brasil. A EaD, se bem construída e posta em prática, dirigida a grupos e regiões específicos, poderia ter papel importante na ampliação das oportunidades educacionais em países com essas características." (GATTI *et al*, 2019, p.54). Ou seja, os cursos na modalidade EAD são necessários, mas é preciso também olhar com maior atenção para muitos deles no que se refere à qualidade da formação docente que está sendo ofertada, tal como apontado por Diniz-Pereira (2015) e Mandeli (2017).

Nesse sentido, pode-se constatar que, desde o surgimento dos cursos de licenciatura em artes visuais na modalidade EAD, em 2007, iniciou-se um processo de ampliação das vagas, sendo que, em 2014, houve um aumento mais brusco delas, embora o número de cursos tenha se mantido baixo, e tal ampliação de vagas manteve-se alta desde então. Além disso, esse aumento de vagas nos cursos ofertados pela modalidade EAD também tem se refletido nas matrículas, as quais se concentram nas IES com categoria administrativa privada. Todo esse conjunto mostra que está ocorrendo uma modificação do perfil da formação dos futuros professores de artes visuais em âmbito nacional. Tal perspectiva está em consonância com a investigação realizada por Gatti *et al*. (2019) no que se refere aos cursos de pedagogia e demais licenciaturas no Brasil.

Por tudo isso, é necessário ampliar as pesquisas sobre como, efetivamente, está ocorrendo a formação docente neste país, conforme sintetiza a pergunta de Sampaio (2012, p. 10): “Que professores de arte estamos formando nas Licenciaturas em Artes Visuais por EaD?”.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, constatou-se que houve mudança no que se refere à modalidade principal que oferta as licenciaturas em artes visuais no Brasil, a qual deixou de ser presencial e passou para a modalidade EAD, sendo os cursos ofertados, principalmente, pelas IES com categoria administrativa privada. Embora o número de cursos presenciais dessa linguagem artística correspondesse a praticamente um quinto do total existente em 2018, o número de vagas nos cursos EAD ultrapassava, e muito, o número de vagas nos cursos presenciais e, a partir de 2017, o número de matrículas também superou a quantidade nos cursos públicos e presenciais. Portanto, mesmo os cursos de licenciatura em artes visuais na modalidade EAD tendo surgido apenas em 2007, em pouco mais de uma década, eles se tornaram os principais formadores dos futuros professores de artes visuais no Brasil.

Tal dado está alinhado às novas tendências da formação docente em geral neste país, advindas da reestruturação produtiva do capitalismo, e às orientações dos organismos multilaterais. Aspecto esse que é extremamente preocupante, visto que, ao pregar uma ampliação da oferta de formação em regiões longínquas, com poucos habitantes, visando resolver a distorção da adequação entre formação/atuação docente, o mercado educacional do nível superior, em geral, fornece uma formação aligeirada e, muitas vezes, com qualidade questionável. Nesse sentido, considera-se que é necessário mais investigações para verificar como é, de fato, a formação docente ofertada por esses cursos de artes visuais na modalidade EAD, qual efetivação de disciplinas/atividades práticas de ateliê (gravura, desenho, pintura, escultura etc.) que esse tipo de curso exige, qual a formação dos professores formadores que atuam nesses cursos, entre muitos outros fatores.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, V. M. **Formação inicial do professor de Artes Visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná**. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Florianópolis, SC, Udesc. 2015.

______; FONSECA DA SILVA, M. C. R. **Formação docente em arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 16 mar. 2018.

______. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a LDB nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

______. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, DF, 9 jun. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 04 mai. 2020.

______. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 mar. 2018. 29 abr. 2018.

______. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl. html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial**. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355>. Acesso em: 04 mai. 2020.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.. **Formação docente em arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada.** Revista Digital Art&. Ano XI, número 14, dez. 2013.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

______; BARETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

INEP. MEC. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2007-2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MANDELI, A. S. EAD e UAB: a consolidação da fábrica de professores em nível superior. p. 197-232. **In: Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.. (Orgs.).– Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2017. Disponível em: <https://gipe.paginas.ufsc.br/files/2018/05/LIVROFormacaodeProfessoresnoBrasilset2017.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

MARIANAYAGAM, C. A. S.; VIRIATO, E. O. **A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira: uma análise do processo histórico-político.** *In*: 11. Jornada do HISTEDBR, . *Anais...* Cascavel: 2013.

SAMPAIO, J. L. F. **O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?** Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/34161/21278>. Acesso em: 13 de jul. 2019.

______. **O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância**. 2014. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

CAPÍTULO 17

FORMAÇÃO DE LEITORES: O PERFIL LEITOR DE ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO - CAMPUS CUIABÁ

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 26/11/2020

Fernanda Barbosa Duarte de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
http://lattes.cnpq.br/3473622013369344

Mariana Carolina Oliveira Carneiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
http://lattes.cnpq.br/2842189019853349

Jamilly Mendonça dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
http://lattes.cnpq.br/6819938065182862

Anny Vitoria Carvalho da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
http://lattes.cnpq.br/0867783726146722

Claudia Lucia Landgraf Valerio
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Cuiabá – MT
http://lattes.cnpq.br/1163034494565030
https://orcid.org/0000-0001-8222-1293

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida no IFMT com apoio do CNPq. Nosso objetivo foi compreender o processo de formação de leitores dos discentes do Departamento de Área de Serviços (DAS) no Campus Octayde Jorge da Silva – IFMT. A metodologia da pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida em três etapas: na primeira aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas em alunos do DAS; no segundo momento, uma entrevista semiestruturada com professores do IFMT e no terceiro momento analisamos os dados coletados. Neste artigo apresentamos os resultados obtidos a partir do questionário dos discentes. Acreditamos que, trazendo à baila as reflexões a partir do olhar dos discentes, poderemos contribuir com as discussões sobre o processo de formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitor; Leitura, Ensino.

TRAINING OF READERS: THE READER PROFILE OF STUDENTS OF THE FEDERAL INSTITUTE OF MATO GROSSO - CAMPUS CUIABÁ

ABSTRACT: This article is part of a Scientific Initiation research carried out at IFMT with support from CNPq. Our objective was to understand the process of training readers for students of the Department of Services Area (DAS) at Campus Octayde Jorge da Silva - IFMT. The research methodology, of a qualitative nature, was developed in three stages: in the first, we applied a questionnaire with open and closed questions in DAS students; in the second moment, a semi-structured interview with IFMT professors and in the third moment, we analyzed the collected data.

In this article we present the results obtained from the students' questionnaire. We believe that, by bringing reflections from the perspective of the students, we can contribute to the discussions about the process of training readers.
KEYWORDS: Reader formation; Reading, Teaching

1 I INTRODUÇÃO

A literatura é considerada uma das manifestações artísticas do ser humano, ao lado da música, dança, teatro, escultura, arquitetura, dentre outras. No mundo contemporâneo, somos agraciados pela facilidade de acesso a este recurso, no entanto esta prática vem se tornando cada vez menos impopular.

Tendo em vista que a leitura é algo de suma importância na vida das pessoas, podemos afirmar que a mesma está diretamente relacionada com a formação pessoal de cada indivíduo. O mundo moderno propicia inúmeras facilidades, com a tecnologia temos uma série de recursos ao nosso alcance, mas, em contraste a isso, o ser humano perde certas habilidades, muitas delas, por falta da leitura.

A leitura é capaz de ajudar na formação dos indivíduos, proporcionando aos mesmos inúmeros benefícios. Estudos apontam que poucos minutos de leitura são capazes de aliviar até mesmo o estresse. O cérebro humano é uma ferramenta de alta tecnologia, superando os computadores mais tecnológicos que conhecemos. Ele estabelece milhões de conexões neurais por segundo, é capaz de regular funções cerebrais e corporais, no entanto, ele precisa ser exercitado. A leitura é capaz de exercitá-lo e de fortalecer suas funções.

Quando um indivíduo lê, com certa frequência, suas relações se estabelecem de maneira mais eficiente, seus conhecimentos passam a ser agregados, o raciocínio se desenvolve, além do vocabulário aumentar significativamente. Com isso, podemos afirmar que a leitura é de extrema importância para a formação individual e, em especial na fase da adolescência que inúmeros conflitos internos são gerados.

Sendo a leitura um processo fundamental para a construção gradativa de conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano, acreditamos que discutindo o processo de formação de leitor, como uma política pública na educação, poderemos contribuir para a construção de um público juvenil leitor.

Apresentaremos, neste artigo, uma parte do trabalho de Iniciação Científica, desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) com apoio do CNPq, cujo objetivo geral foi compreender os aspectos que contribuem para a formação de leitores. Para esse trabalho destacamos o perfil de leitores e de leituras, tendo como foco o público juvenil.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o exercício da cidadania, faz-se necessário um nível de leitura cada vez mais amplo, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada em que a tecnologia contribui

para que essa necessidade de leitura seja cada vez mais presente. Assim, ler, escrever, reescrever, interpretar, transcender, significar, comunicar está a serviço de um conjunto de representações, em que a sociedade se configura.

Esse movimento pode ser sentido nos momentos em que nos comunicamos, registramos, lemos durante nosso cotidiano nos apropriando dessa leitura e, ao mesmo tempo, dando sentido a ela. Para Cosson (2014), o letramento literário pode ser entendido como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem que conduz o leitor a reflexão do homem e do seu espaço. Neste sentido, o letramento integra as várias habilidades de leitura que são necessárias para as práticas sociais. Além disso, o autor destaca a importância da leitura na formação da identidade de cada pessoa uma vez que:

> na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2014, p. 17).

No mesmo viés da formação da identidade para o exercício da cidadania, encontramos em Paulo Freire (1988) a leitura como um processo que vai além dos muros de uma escola e passa por um mundo e seus mais variados contextos. Para ele, sempre que entramos em contato com as palavras podemos redefinir a maneira de perceber o mundo a nossa volta pois, Freire (1998,p.10) destaca que, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

O processo de leitura de alunos da educação básica acontece com certas dificuldades que, de acordo com Kleiman (1996), somada ao pouco hábito de ler, aponta para uma possível falta de familiaridade com o texto escrito, em suas diferentes modalidades. Isto é relevante uma vez que as habilidades de leitura e interpretação de diferentes tipos de texto instrumentalizam melhor o sujeito para lidar com as informações.

Neste sentido, podemos afirmar que o letramento é essa prática social e plural, que implica na construção de sentidos de um texto, e trata-se de uma postura dinâmica que não se encerra em uma prática específica. A literatura, dentre outras possibilidades de leituras, torna-se material para construir sentido, fator este que desperta o lado humano de cada leitor

Desta forma, nos propomos a verificar os desafios que se apresentam aos leitores no Departamento de Área e Serviços - DAS no IFMT, assim como oferecer algumas possibilidades que contribuam para melhorar o processo de formação de leitores para o exercício da cidadania.

3 I METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, apresenta um Estudo de Caso que, de acordo com Schmidt-Godoy (1995), visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Optamos pelo Estudo de Caso por propiciar compreender, através dos resultados obtidos, aspectos primordiais que contribuem para a formação de leitores.

Os sujeitos deste trabalho foram 258 alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado - Eventos e Ensino Médio Integrado - Secretariado do Departamento de Área e Serviços (DAS) do Campus Octayde Jorge da Silva - Cuiabá-MT.

Este trabalho, parte de uma pesquisa mais ampla, contou primeiro com a aplicação de um questionário, com questões abertas e fechadas, aos alunos do DAS para traçar o perfil de leitor desses estudantes; no segundo momento procedemos a tabulação e, na terceira etapa, desenvolvemos a análise dos dados coletados.

Acreditamos que esse procedimento nos permitiu atender aos objetivos propostos na pesquisa e contribuiu para as discussões sobre a formação de leitores.

4 I ANÁLISE E DISCUSSÃO

O processo de formação de leitores tem sua sistematização feita pela escola, sendo ela *lócus* de promoção de leitura. Desta forma, organizar momentos e ações que estimulam os discentes a ler precisa ser uma preocupação constante dos educadores de todas as áreas do conhecimento.

A fim de averiguar o perfil leitor dos alunos pesquisados, aplicamos um questionário que continha dezesseis perguntas, sendo elas: qual curso do DAS (Departamento de Área de Serviço) o discente pertencia; qual ano estava cursando; qual a importância da leitura na vida do discente; qual gênero literário mais agrada o discente; como se deu o início do seu processo de formação como leitor; se procura fazer leituras que ajudam a melhorar a redação de ENEM/vestibular; se a escola colaborou para com as atividades de leitura do discente; quanto tempo o discente dedica leituras de livros, mangás, HQs e outros diariamente; quanto tempo o discente dedica de leitura em redes sociais diariamente; no meio de vivência do discente quais pessoas mais influenciaram-no a ler; como ele classifica a estrutura do Campus Octayde no que diz respeito à leitura; de quais meios ele dispõe para realizar atividades de leitura no Campus Octayde; a leitura para ele pode ser um instrumento para aprimorar seus conhecimentos e habilidades; se para ele a leitura é um meio de lazer, conhecimento ou ambos; em qual período da vida ele obteve mais contato com a leitura e se sua família costuma ter o hábito de leitura.

Neste trabalho selecionamos algumas dessas questões para análise que apresentamos a seguir:

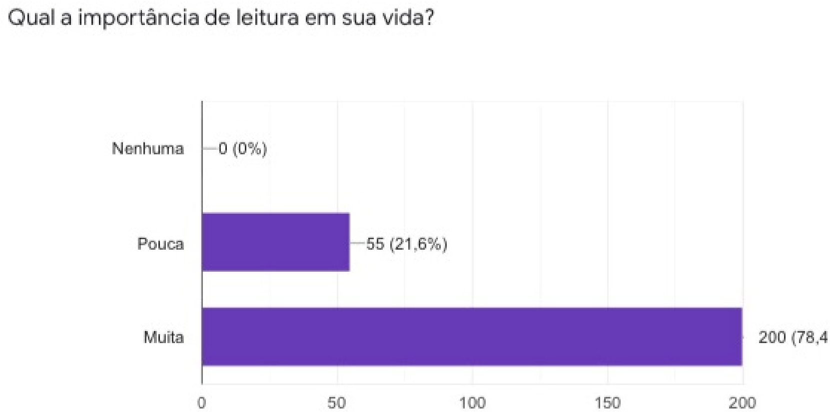


Gráfico 1 – Importância da Leitura

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Observamos que todos os discentes atribuem algum grau de importância ao ato de ler, uma vez que o resultado aponta que 0% dos entrevistados considera que a leitura não tem nenhuma importância em sua vida, 21,6% considera pouca a importância e 78,4% disse que a leitura tem muita importância em sua vida. Percebemos, com esse resultado, que a maioria dos alunos, mesmo que não sejam leitores assíduos, reconhecem a importância da leitura na sua vida.

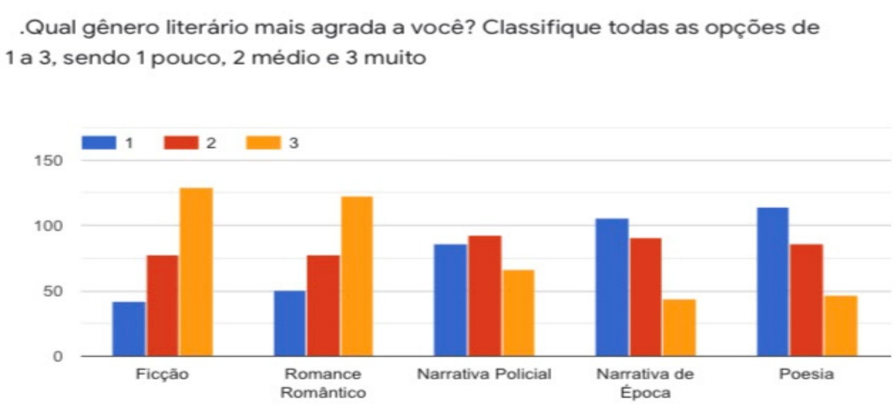


Gráfico 2 – Gêneros de leitura

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Em relação ao gênero literário preferido por esse público leitor, podemos perceber que Ficção e Romance Romântico são os que mais agradam; seguidos pela Narrativa

Policial. Constatamos que a Poesia e a Narrativa de Época são os gêneros que menos agradam aos entrevistados.

Por outro lado, os gêneros ficção e romance romântico são os mais lidos pelos discentes entrevistados, destacando, assim, a preferência leitora deste grupo. Já a narrativa policial consolidou-se como um gênero lido de forma moderada pelos entrevistados.

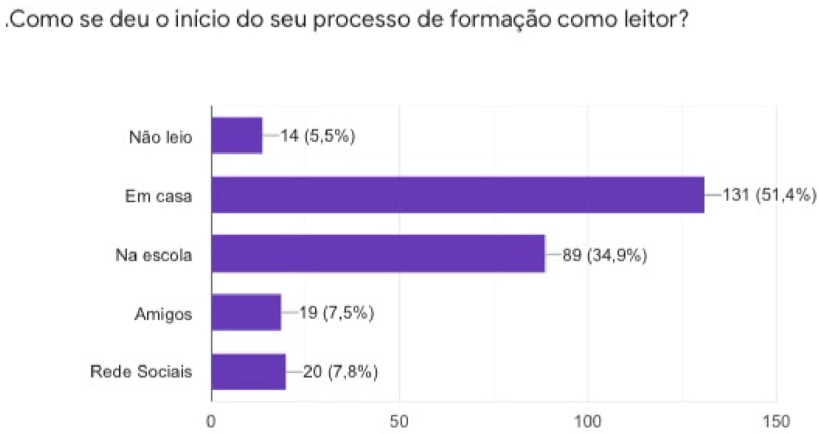


Gráfico 3- Formação de leitor

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Quanto ao início do processo de formação de leitor, verificamos que 5,5% não tem o hábito de leitura; 51,4% teve seu processo de formação como leitor iniciado dentro de casa; 34,9% teve início na escola; 7,5% com os amigos e 7,8% através de redes sociais.

Diante desse resultado, constatamos que a maior parte dos alunos do DAS teve seu processo inicial de formação de leitor em casa, com seus familiares ficando a escola como segunda fonte de formação de leitor. Isso pode caracterizar um leitor incentivado pela família, além do trabalho de formação de leitor desenvolvido pelo professor na escola.

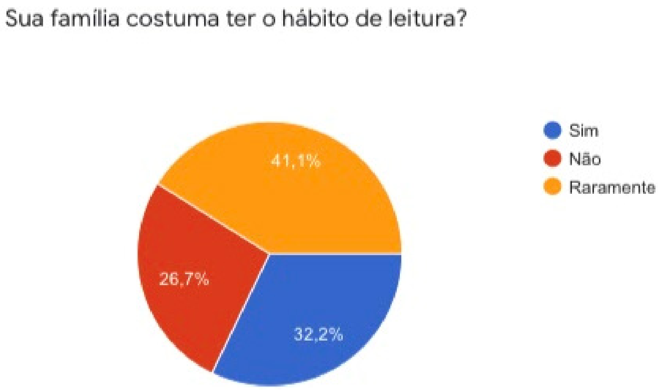


Gráfico 4 – Hábito de leitura

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Com relação ao hábito de leitura das famílias, 41,1% dos discentes destacam que a família raramente lê; 26,7% que a família não lê nada e 32,2% que suas famílias leem muito. Confrontando com o resultado do estímulo a leitura, percebemos que, mesmo a família não se configurando como leitora, incentiva os jovens a ler. Isso demonstra que, apesar da pouca leitura em família, todos reconhecem a importância da mesma na formação do indivíduo para o exercício da cidadania.

5 | CONSIDERAÇÕES

Com essa pesquisa verificamos que cerca de 69,4% dos alunos do DAS (Departamento de Área de Serviço) se consideram leitores. Com relação ao gênero textual, o Romance Romântico e a Ficção são os mais consumidos enquanto o Mangá e a Poesia são os que menos agradam os alunos.

As influências que os discentes tiveram para adentrar ao mundo da leitura, em sua maioria, deu-se em casa, mesmo a família não apresentando o hábito de ler. Em seguida, como incentivador da leitura, aparece a escola, destacando que os dados obtidos na pesquisa apontam que o Instituto Federal de Mato Grosso teve influência no processo de formação de leitura dos alunos do DAS.

Consideramos que a formação de leitores precisa ser implementada como uma política pública na educação, em um processo contínuo, que deve ser iniciado ainda na infância e estimulado diariamente. O hábito de leitura contribui para a formação de um cidadão mais atento à sua comunidade e apto para, com ajuda das leituras ao longo da sua vida, exercer sua cidadania.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989

GOULART, Nathalia. **Hábito de leitura no Brasil**. Revista Veja, 2012. Disponível em https://veja.abril.com.br/educacao/habito-de-leitura-cai-no-brasil-revela-pesquisa/ Acesso em 08 de maio de 2019.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita . Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia**. São Paulo: Global, 2018

SCHMIDT-GODOY, A. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n.2, 1995.

CAPÍTULO 18

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO INTERIOR DA CADEIA, UMA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN, NO SUL DO CHILE

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 15/10/2020

Raúl Patricio Escobar Maturana
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Instituto Tecnológico, Sede Talcahuano
https://www.linkedin.com/in/raul-escobar-02018334/

Mauricio Alarcón Álvarez
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Instituto Tecnológico, Sede Talcahuano
https://www.linkedin.com/in/mauricio-alarcon-41892374/

RESUMEN: En Chile, cuando los condenados salen de la cárcel, aproximadamente un 70% de ellos será nuevamente formalizado y un 50% retornará a ella dentro de los tres años siguientes a su egreso, por una nueva condena. Por más de 10 años la UCSC ha estado ofreciendo carreras técnicas de nivel superior a internos, en las cárceles CCP - El Manzano y CCP – Biobío, en Concepción-Chile. Recopilando información de este periodo nuestro propósito fue medir el impacto y la efectividad de estos programas de estudio en los reclusos, una vez que son liberados. Para esto se contactó telefónicamente a 29 de nuestros estudiantes titulados de la carrera de Técnico Universitario en Alimentos, quienes se encuentran en libertad luego de haber cumplido sus respectivas condenas. De aquellos ex-internos que respondieron a nuestro llamado 3 se encuentran re-insertos en la sociedad, ejerciendo labores relacionadas con su área de estudios. Educar a la población penal decrece las posibilidades de reincidencia.
PALAVRAS-CHAVE: Formación profesional, reinserción, cárcel, Chile.

PRISON VOCATIONAL TRAINING: AN EXPERIENCE FROM UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN IN THE SOUTH OF CHILE

ABSTRACT: Bearing in mind that Chilean´s recidivism rates are often reported at 70% percent with a 50% of prisoners returning to prison within three years of release. The UCSC has been offering higher vocational education for more than ten years to inmates at CCP-El Manzano and CCP-Biobío in Chile. We aim to measure the effectiveness and the impact of our program on student post-release. By conducting a phone surveys we track the progress of our 29 students who have already returned to the community after serving time in prison. Among respondents, our preliminary results indicate that 3 out of 29 graduates are working successfully in their field. Efforts are necessary to reduce recidivism and relieve pressures on state prisons.
KEYWORDS: Vocational training, recidivism, prison, Chile.

1 I INTRODUCCIÓN

Entre los años 2007-2015 la UCSC a través de su Instituto Tecnológico Sede

Talcahuano (IT-UCSC), ofreció la carrera de Técnico Universitario en Construcción en el Centro de Cumplimiento Penitenciario (CCP) el Manzano (Concepción-Chile) y a partir del año 2014 a la fecha, imparte la carrera de Técnico Universitario en Alimentos (TUA) en CCP Biobío. De esta manera, la UCSC se ha convertido en la primera institución de educación superior chilena en atender a la población penal. De las 60 universidades existentes en el país solo 2 universidades, la UCSC y la Universidad de Playa Ancha (UPLA, Valparaíso) ofrecen carreras técnicas de nivel superior a personas privadas de libertad, aunque esta última lo viene realizando solo a partir del año 2018. Estas iniciativas tienen como objetivo brindar herramientas de reinserción a los internos una vez reincorporados al medio libre particularmente si consideramos que en chile menos del 1% de su población penal accede a educación superior (Ministerio Público, 2017).

2 | CARACTERÍSTICAS DEL SUSTRATO DE INTERVENCIÓN

2.1 Acerca de la carrera

La UCSC prepara Técnicos Universitarios en Alimentos. La Carrera técnica de nivel superior tiene una duración de dos años, considerando en su malla curricular la práctica profesional (al interior del penal), que realizan a través de la empresa SODEXO (multinacional de servicios de alimentación, hotelería, catering y gestión de eventos), empresa concesionaria del CCP Biobío.

2.2 Los docentes

Dada las características y los desafíos de la población a intervenir, los docentes de cátedra son especialistas con vasta experiencia en aula en sus áreas respectivas. En estricto rigor, los docentes de esta carrera son los mismos que hacen clases en otras carreras del IT-UCSC, sin embargo, el jefe de carrera los entrevista, para explicar el contexto y verificar el interés de los docentes por realizar clases intra-muros. Finalmente, se les hace una inducción, relacionada principalmente con el conocimiento del centro penitenciario y los protocolos de seguridad. A través de cada una de las actividades curriculares, cada docente trabaja y apunta principalmente a entregar herramientas técnico-profesionales en el área, pero también es un aporte, hacia los estudiantes, para restaurar la confianza en ellos mismos, la disciplina, la auto-aceptación y auto-respeto.

2.3 Estudiantes de la carrera

Cada año el IT-UCSC ofrece a la población penal, mediante un llamado a manifestar su interés, la posibilidad de acceder a la carrera de Técnico Universitario en Alimentos, que consta de varias etapas de rigurosa selección. Previa revisión, los antecedentes de los interesados son evaluados por un equipo multidisciplinario con criterio criminológico y disciplinar. De esta manera se autoriza al interno a postular a las vacantes disponibles, previa revisión de sus antecedentes escolares. Finalmente, los postulantes son entrevistados

por una comisión representada por Gendarmería de Chile (GENCHI), SODEXO y UCSC quienes entregan su opinión para tomar una decisión final respecto al postulante.

3 I RESULTADOS

En esta experiencia se presenta información preliminar cuantitativa, que caracteriza el comportamiento académico de los estudiantes, de la carrera TUA, formándose profesionalmente privados de libertad en el periodo 2014-2017.

Como se muestra en la Fig.1, de un total de 95 estudiantes admitidos en la carrera TUA, en el CCP Biobío durante el período 2014-2017, se han titulado 29 estudiantes, es decir, un tercio (29/95) de estos logra terminar la carrera luego de los 2 años de estudio (Fig. 1). Un seguimiento, en desarrollo, logró establecer que 3 de los 29 estudiantes, al recuperar su libertad, logran reinsentarse y hoy se desempeñan en trabajos del área alimentaria (Fig. 2).

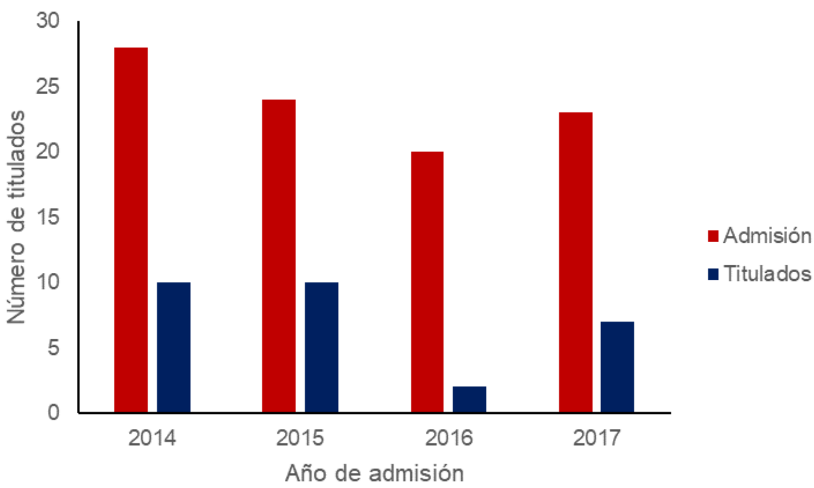


Fig. 1 Número de estudiantes admitidos y titulados TUA-IT-UCSC período 2014-2017

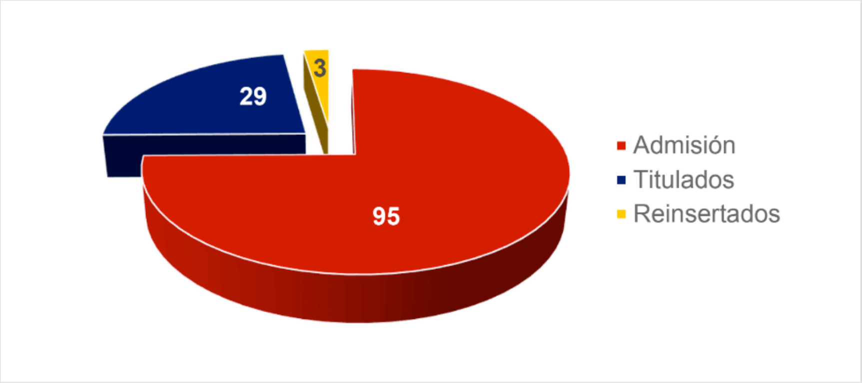


Fig. 2 Resumen de estudiantes admitidos, titulados y reinsertados TUA-IT-UCSC período 2014-2017

4 I DISCUSIÓN

En general se aprecia en el periodo estudiado que aproximadamente un 30% de los estudiantes que es matriculado en la carrera logra titularse. La posibilidad de ¨hacer conducta¨ y optar a beneficios carcelarios, hace que los internos tengan una motivación extra para estudiar. Según Libertad y Desarrollo 2016, en ese año se produjo un alza de libertades condicionales a nivel país, donde internos que se estaban educando tenían altas posibilidades de optar al beneficio. Esto explicaría la baja de titulados en el año 2016, cuando solo hubo 2 titulados, rompiendo la tendencia. Una encuesta telefónica de seguimiento, de los egresados del programa, arrojó que 3 titulados han logrado reinsertarse laboralmente una vez que fueron liberados. Para nuestro conocimiento estos datos, aunque preliminares, representan los primeros antecedentes en Chile sobre los efectos del entrenamiento laboral y particularmente en educación superior, acerca de la rehabilitación y reinserción de personas que han estado privadas de libertad. En Chile los programas de capacitación y trabajo han demostrado ser eficientes mitigadores de la reincidencia delictual, con cifras del orden del 7% y 14% en reducción de ésta (Manríquez et al., 2016). En Argentina el 85% de las personas privadas de libertad, que accede a la educación superior, no vuelve a delinquir (Dillon, 2015) y en USA la tasa de reincidencia, en individuos con capacitación laboral, es del orden del 17% y 23%, en la cárcel de Florida y Texas respectivamente (Williamson, 2004). La UCSC tal como lo declara su Modelo Educativo "… apoyo sistemático a las necesidades académicas de los estudiantes menos favorecidos, a fin de brindarles una real posibilidad de cumplir con sus expectativas de formación universitaria …" está aportando hacia la inclusión y la reinserción, desde un punto de vista re-socializador, que les permite proyectar un futuro más prometedor para quienes estuvieron encerrados. Esto es de suma importancia, toda vez que, en Chile cuando recuperan su libertad, aproximadamente un 70% será nuevamente formalizado y un 50% retornará a la cárcel dentro de los tres años

siguientes a su egreso por una nueva condena (Morales et al., 2012).

5 I CONCLUSIONES

- La educación sumada a la capacitación laboral, son importantes herramientas de reinserción: al menos tres de los titulados de TUA logran tener un trabajo estable y remunerado.
- Aquellos estudiantes, que ingresan a la carrera “sólo con la intención de hacer conducta”, en la medida que transcurre el tiempo de la carrera y logran un avance curricular, junto con el esfuerzo de cada docente, logran transformar esa primera intención en una titulación oportuna y con expectativas de reinserción, tanto social como laboral.
- La universidad no solo entrega herramientas técnico-profesionales en el área, sino también les ayuda a restaurar la confianza en ellos mismos, disciplina, auto-aceptación y auto-respeto, que les permite reinsertarse al ámbito laboral y social.

REFERENCIAS

Dillon, A. (2015), Buenos Aires, Diario clarín, disponible en, https://www.clarin.com/sociedad/presos-educacion-carcel-uba_xxii-reincidencia_0_H1Slut1FwXe.html

Manríquez, S., Barrientos, F., González, T., Irarrázabal, T., Montero, I., Muñoz, C., y Ximena Verbal (2016). **Reincidencia delictual en egresados del sistema penitenciario chileno año 2011**. Unidad de estudios en criminología e innovación penitenciaria gendarmería de Chile. 161 pp.

Ministerio Público (2017) “**Boletín Estadístico N°2 febrero 2017**” [en línea]. Recuperado desde https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/BoletinEstadistico_Gendarmeria2.pdf

Morales, A., Muñoz, N., Welsch, G. y Fabrega, J. (2012). **La reincidencia en el sistema penitenciario chileno**. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana, Hanns Seidel Stiftung y Universidad Adolfo Ibáñez. 192 pp.

Williamson, B. (2004). **Políticas y programas de rehabilitación y reinserción de reclusos: Experiencia comparada y propuestas para Chile**. Fundación Paz Ciudadana. Recuperado desde https://pazciudadana.cl/biblioteca/documentos/politicas-y-programas-de-rehabilitacion-y-reinsercion-de-reclusos-experiencia-comparada-y-propuestas-para-chile/

CAPÍTULO 19

GLOBAL SCHOOLS: A FORMAÇÃO DE DOCENTES COMO CHAVE PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 02/12/2020

La Salete Coelho
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Viana do Castelo, Portugal
https://orcid.org/0000-0001-7973-2084

Luísa Neves
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Viana do Castelo, Portugal
https://orcid.org/0000-0003-1783-3642

RESUMO: O mundo contemporâneo é marcado pela globalização e pelas suas externalidades positivas, como uma potencial maior proximidade entre as pessoas, e negativas, promotoras, por exemplo, de exclusão social. Uma Educação, que se pretenda para o Desenvolvimento e para a Cidadania Global (ED/ECG), tem de saber enfrentar estes desafios. Neste contexto, é fundamental o papel das escolas, onde devem ser trabalhadas as ferramentas para a compreensão e reflexão sobre a complexidade do mundo global e estimulada a participação e o compromisso para a transformação social, e o das Escolas Superiores de Educação (ESE), dado a responsabilidade que assumem na formação de docentes. Na senda de uma maior integração curricular das temáticas de ED/ECG, é aprovado, em 2016, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, que serviu de base ao desenho dos cursos de formação contínua de docentes desenvolvidos no âmbito do projeto *Global Schools: Aprender a (con)viver*, na ESE de Viana do Castelo. Neste artigo será apresentado e analisado o modelo de formação, organizado em 3 níveis: curso introdutório; curso avançado; e formação por pares. Para monitorizar as formações, em que participaram docentes de escolas de Viana do Castelo, foram aplicados questionários. Os resultados apontam para um reconhecimento destas formações como uma oportunidade para refletir e construir outros olhares sobre o mundo e sobre os programas curriculares, experimentando novas metodologias que estimulem nas crianças uma visão mais crítica, integrada e empática sobre a sociedade, encorajando a sua participação para a transformação social. Ficou ainda expressa a vontade de alterar práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania Global, Formação de Professores.

GLOBAL SCHOOLS: TEACHERS TRAINING AS A KEY TO SOCIAL TRANSFORMATION

ABSTRACT: The contemporary world is marked by globalization and its positive externalities, as a potential greater proximity between people, and negative, promoting, for example, social exclusion. An Education, which is intended for Development and for Global Citizenship (DE/GCE), must know how to face these challenges. In this context, is fundamental the role of schools, where the tools for understanding and reflecting on the complexity of the global world must be

worked and stimulated participation and commitment to social transformation, and that of the Higher Schools of Education (HSE), given the responsibility they assume in teacher education. Towards a greater curricular integration of the themes of DE/GCE, in 2016, the *Development Education Guidelines* were approved, which served as the basis for the design of in-service education courses for teachers developed within the scope of the *Global Schools* project, in the HSE of Viana do Castelo. In this paper it will be present and analyse the training model, organized on 3 levels: introductory course; advanced course; and peer training. To monitor the training courses, in which teachers from schools of Viana do Castelo participated, questionnaires were applied. The results point to a recognition of these courses as an opportunity to reflect and build other perspectives on the world and on curricular programs, experimenting new methodologies that encourage children to have a more critical, integrated and empathic view of society, encouraging their participation to social transformation. The desire to change teaching practices was also expressed.
KEYWORDS: Development Education, Global Citizenship Education, Teacher Training.

1 I EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO E PARA A CIDADANIA GLOBAL

O mundo contemporâneo, cada vez mais complexo, é marcado pela globalização e pelas suas externalidades positivas, como uma potencial maior proximidade entre as pessoas, e negativas, promotoras, por exemplo, de exclusão social e de desinteresse das novas gerações face às questões políticas, abrindo caminho a regimes políticos mais autoritários.

É, por isso, premente pensar a Cidadania Global como formação integral dos cidadãos e cidadãs, para que sejam capazes de olhar para o mundo que nos rodeia e se sintam responsáveis por aquilo que são direitos de todas as pessoas, tendo como orientação a sustentabilidade e o bem-comum global e não os interesses individuais. Esta abordagem exige um Sistema Educativo mais centrado no desenvolvimento integral das crianças e jovens, numa abordagem mais humanista da educação, e não tão centrada numa dimensão tecnicista. Um modelo educativo que busque o desenvolvimento do espírito crítico e da participação, um modelo que não seja só “para a cidadania”, mas que seja ele próprio um exemplo de cidadania. É fundamental, neste sentido, que se repensem os espaços para o Sistema Educativo, forçando a sua maior abertura à comunidade e às realidades do mundo contemporâneo.

Esta área, já trabalhada por vários autores/as (Mesa, 2000; Andreotti, 2006; Boni, 2006; Douglas, 2008) e instituições (North-South Centre of the Council of Europe, 2002; UNESCO, 2012, 2014, 2015), foi consagrada em 2015, nos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável,* no seu objetivo 4, dedicado à Educação, mais concretamente através da meta 4.7 - “assegurar que até 2030 todos os alunos adquiram o conhecimento e as capacidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, através, entre outros, da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, dos direitos humanos, da igualdade de género, da promoção de uma cultura de paz e de não violência,

da cidadania global e de uma apreciação da diversidade cultural e do contributo das diferentes culturas para o desenvolvimento sustentável".

Em Portugal, este papel de integração da Educação para o Desenvolvimento e Educação para a Cidadania Global (ED/ECG) no currículo tem sido atribuído, essencialmente, à área de Cidadania, tendo esta assumido diferentes denominações e modelos nos últimos anos. Em 2012, surge uma primeira referência à Educação para o Desenvolvimento num documento orientador emanado da Direção-Geral de Educação, *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadores*. O novo enquadramento da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) reforçou o caráter transversal da Cidadania. Foram identificadas as quinze dimensões da Educação para a Cidadania entre as quais é referida a Educação para o Desenvolvimento. Para cada uma destas áreas foi assumido o compromisso de se elaborar um documento orientador, um Referencial de apoio aos professores e professoras. Surge, assim, em 2016, o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário* (Cardoso et al, 2016).

No entanto, as reformas não se implementam sem a adequada formação dos seus atores chave (Inguaggiato & Coelho, 2017). As Escolas Superiores de Educação têm, neste contexto, um papel fundamental, porque são chamadas a assumir, em Portugal, grande parte da formação inicial de professores do ensino básico e porque desempenham uma ação cada vez mais relevante no que respeita à promoção de ações de formação e de produção de conhecimento no domínio da ED/ECG.

2 | O PROJETO *GLOBAL SCHOOLS: APRENDER A (CON)VIVER*

O projeto *Global Schools: Aprender a (con)viver*[1] foi um projeto europeu, implementado, entre 2015 e 2018, em 10 países da União Europeia, por 17 parceiros, liderados pela Província Autónoma de Trento, e financiando pelo programa DEAR (*Development Education and Awareness Raising*) da Comissão Europeia. O seu principal objetivo era a integração da ED/ECG nos programas do ensino básico nos países parceiros. A longo prazo, o projeto visava uma transformação nas escolas e na sociedade em geral, visando criar uma nova geração de cidadãos e cidadãs pautados/as por valores de solidariedade, igualdade, justiça, inclusão, sustentabilidade e cooperação. Para atingir este fim, apostou-se na formação inicial e contínua de docentes, no sentido de incorporarem a ED/ECG nas suas práticas diárias, na produção de recursos educativos (Neves & Coelho, 2018) e no envolvimento da comunidade, dinamizando para isso eventos nas escolas.

1 Para conhecer mais sobre o projeto, visitar a página http://www.globalschools.education/.

3 I O MODELO DE FORMAÇÃO

A formação contínua foi organizada numa lógica de formação "em cascata", com o propósito de criar equipas de docentes dinamizadores/as em cada um dos agrupamentos de escolas participantes. Esta era constituída por 3 níveis: i) um curso introdutório; ii) um curso avançado; iii) e uma formação por pares, com a participação de docentes que realizaram os dois níveis anteriores.

Como instrumento de monitorização das formações, foram aplicados questionários iniciais e finais.

O **curso introdutório**, com a duração de 50h, foi estruturado em três módulos, apresentados no Quadro 1.

Educação para o Desenvolvimento / Educação para a Cidadania Global	Educação para o desenvolvimento: conceitos e estratégia.
	Educação para o desenvolvimento: metodologias e recursos.
Desenvolvimento	Desigualdades, assimetrias e interdependências no Mundo.
	Introdução ao desenvolvimento: teorias, modelos e práticas.
	Preparação das atividades a serem desenvolvidas nos agrupamentos de escolas.
	Apresentação oral dos trabalhos realizados e comentários aos mesmos.
Cidadania Global	Construção de uma sociedade mundial mais justa e sustentável.
	Preparação das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, nas escolas.
	Preparação das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, nas escolas.
	Apresentação oral dos trabalhos realizados e comentários aos mesmos.

Quadro 1. Curso introdutório

Fonte: elaboração das autoras

Os objetivos fundamentais identificados para este curso foram: (1) compreender a ED/ECG enquanto conceito e prática para a consciencialização e mobilização social em torno das desigualdades mundiais; (2) proporcionar ambientes de aprendizagem colaborativos, promotores de reflexão crítica baseada na problematização de questões relacionadas com o mundo atual; (3) desenvolver e implementar estratégias e materiais didáticos para a promoção da cidadania global; (4) potenciar e disseminar boas práticas de ED/ECG.

Assim, além das sessões teórico-práticas de discussão das temáticas abordadas, as e os formandos prepararam, implementaram e refletiram sobre atividades realizadas em sala de aula e na escola.

Foram realizadas três edições deste curso, frequentadas por 47 docentes.

O **curso avançado**, com a duração de 25h, foi estruturado em dois módulos, apresentados no Quadro 2.

Os objetivos principais deste curso eram: (1) aprofundar questões abordadas no curso introdutório; (2) refletir sobre modelos de auto e hetero reflexão sobre as práticas dos e das docentes nas temáticas da ED/ECG.

Com o objetivo de iniciar a reflexão sobre a supervisão pedagógica entre pares, para além das sessões teórico-práticas de discussão de conceitos e metodologias associadas às várias temáticas abordadas, as e os formandos acompanharam e participaram na preparação, implementação e reflexão sobre atividades realizadas em contexto escolar pelos/as colegas do curso introdutório.

Aprofundamento de conceitos e metodologias da Educação para o Desenvolvimento / Educação para a Cidadania	Reflexão sobre o conceito de ED/ECG e o papel do docente nestas áreas.
	Metodologias e atividades de ED/ECG integradas em diversas áreas curriculares – Português, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.
	Metodologias de ED/ECG, através da apresentação e exploração de atividades.
	Preparação de atividades a serem realizadas nos agrupamentos de escolas participantes, em colaboração com os/as colegas da ação introdutória
	Apresentação oral dos trabalhos realizados e comentários aos mesmos.
Reflexão e Auto e Hetereavaliação de Professores/as nas temáticas de Educação para o Desenvolviemnto / Educação para a Cidadania Global	Reflexões sobre um modelo de auto e heteroavaliação de docentes nas áreas de Ed/ECG.
	Preparação das atividades a serem desenvolvidas nos agrupamentos de escolas.
	Apresentação oral dos trabalhos realizados e comentários aos mesmos.
	Reflexão final sobre o conceito de ED/ECG e avaliação das aprendizagens à luz dos trabalhos práticos realizados.

Quadro 2. Curso avançado

Fonte: elaboração das autoras

A **formação por pares** foi pensada como o estádio final do percurso de formação de um grupo reduzido de docentes que ficaria responsável pela dinamização de um plano de atividades nos seus agrupamentos de escolas, atuando como “Multiplicadores/as”. Ao longo do ano, este grupo dinamizou e participou em atividades de aprofundamento das suas aprendizagens e reflexões. Assim, cada “multiplicador/a” responsabilizou-se por: i)

dinamizar um plano de atividades sobre as temáticas da ED/ECG no seu contexto escolar; ii) acompanhar e supervisionar os e as colegas dos cursos introdutório e avançado; iii) apoiar a elaboração do Manual *Global Schools*, produto do projeto; iv) participar na organização do seminário final do projeto. Destaca-se ainda a sua participação num Intercâmbio com colegas irlandeses, tendo o grupo viajado até Dublin, num programa formativo e cultural de uma semana.

4 I APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisam-se de seguida os inquéritos por questionários que os e as participantes preencheram no final de cada curso de formação – introdutório e avançado e formação de pares.

Relativamente ao **curso introdutório** foram analisados os dados recolhidos no final da 2.ª e 3.ª edições (2016-2017; 2017-2018)[2], obtidos através de 27 respostas ao inquérito, submetido através de um questionário *online*, composto por questões de resposta fechada e questões de resposta aberta.

As questões de resposta fechada variam numa escala de 1 a 5, sendo que 1 representa "nada de acordo" e 5 representa "totalmente de acordo".

O bloco de **questões mais gerais sobre a formação** era composto pelas seguintes perguntas: i) as sessões corresponderam às minhas expectativas; ii) a(s) formadora(s) fizeram um bom trabalho nestas sessões; iii) pretendo trabalhar temas da ED/ECG em sala de aula nos próximos três meses; iv) recomendaria estas sessões a outros/as colegas. os resultados obtidos constam do gráfico 1.

É possível verificar que os e as docentes viram as suas expectativas quase totalmente cumpridas (4,4 em 5), que ficaram agradadas/os com a prestação das formadoras (4,6), que tinham intenção de implementar estas temáticas na sala de aula (4,4) e que recomendariam a formação a outros/as colegas (4,6).

2 Não foram analisados os resultados dos inquéritos recolhidos no final do curso introdutório decorrido no ano letivo 2015/2016 uma vez que o questionário não segue a mesma estrutura do dos anos subsequentes, o que impossibilita a comparabilidade dos dados.

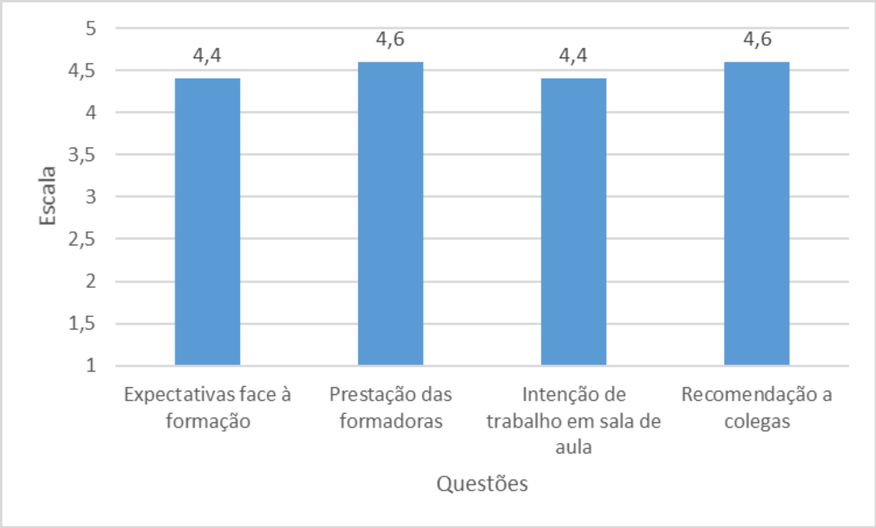


Gráfico 1. Questões gerais sobre a formação

Um outro bloco de questões, pretendia aferir qual **o grau de confiança das e dos docentes** em termos de conhecimentos, competências, recursos e apoio para integrar a ED/ECG na sua prática profissional.

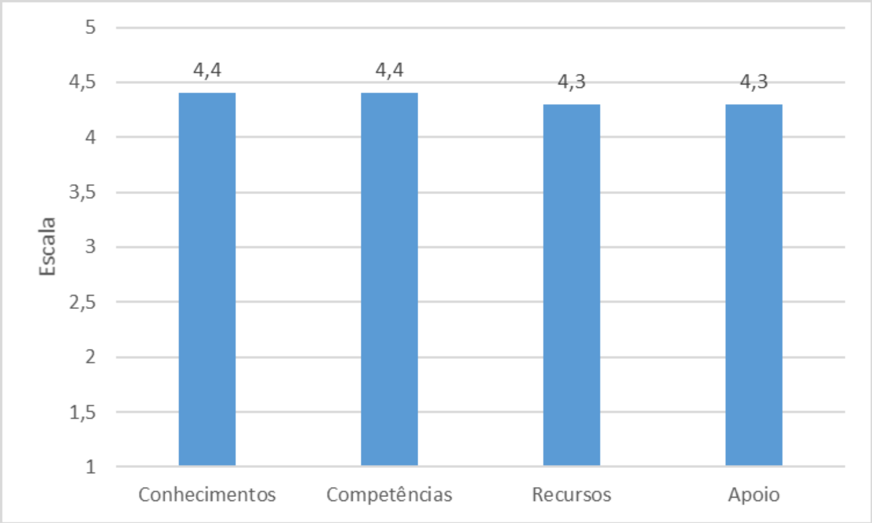


Gráfico 2. Grau de confiança para integrar a ED/ECG na prática profissional

Verifica-se que os formandos e formandas se sentem bastante confiantes na integração de conhecimentos (4,4), competências (4,4) e recursos (4,3) de ED/ECG na sua

prática profissional, sentindo ainda que têm apoio (4,3) para o fazer.

Como referido anteriormente, de forma a recolher dados mais aprofundados, foram colocadas também questões abertas. Quando questionadas/os sobre **as suas três principais aprendizagens**, as mais referenciadas respeitavam a recursos educativos, atividades e dinâmicas (12); ao reconhecimento da necessidade de sensibilização para temáticas atuais numa perspetiva que apele à construção de uma sociedade justa e sustentável através de compromissos individuais e coletivos (11); à troca de experiências com colegas de outras escolas (8); às diversas temáticas, nomeadamente, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a desigualdade, o comércio justo, as questões de género e a diversidade; ao Referencial de Educação para o Desenvolvimento; ao desenvolvimento do espírito crítico e à necessidade do compromisso pessoal com estas áreas e do dever da escola em as abordar.

À questão "o que **pretende utilizar na sua prática profissional** que tenha aprendido nestas sessões?", as respostas dividiram-se entre os recursos educativos, atividades e metodologias partilhadas (14), o conhecimento de temáticas (7) - sendo as mais referidas os direitos humanos, a sustentabilidade, a interculturalidade e o género -, a natureza interdisciplinar das aprendizagens (4) e o Referencial de Educação para o Desenvolvimento (3).

À pergunta "que **tipo de apoio** pensam ser necessário para colocarem o que aprenderam em prática?", foram referidos os seguintes aspetos: apoio institucional da comunidade escolar, através, sobretudo, da colaboração entre colegas (6); acesso mais facilitado a recursos educativos (5); partilha de conhecimentos, metodologias e recursos entre colegas (5); necessidade de mais tempo para pesquisar e preparar as temáticas e as atividades (4); apoio da equipa do projeto *Global Schools* (3). Foi ainda referida a necessidade de uma "vontade de mudar o currículo escolar que temos".

Relativamente aos **aspetos menos interessantes**, foram apontados por 2 respondentes a calendarização das sessões para o final da tarde, período já com bastante cansaço acumulado, o facto de algumas sessões terem sido demasiado expositivas e a necessidade de se ter de implementar uma atividade na sala de aula e de se efetuar o relativo relatório. Foi ainda referido, por uma pessoa, o facto de haver muitos participantes do 1.º ciclo e poucos do 3.º ciclo e secundário e a duração curta curso tendo em conta a densidade das questões tratadas. Dezoito participantes afirmam não encontrar aspetos negativos.

Por fim, no campo aberto a **outros comentários**, foi louvado o formato da formação, "já que foge aos formatos que estamos habituados a frequentar e já estão a ficar saturantes"; foi salientada a necessidade desta "formação humanista dos professores", "para a sensibilização de temáticas extremamente importantes para ajudar a formar cidadãos mais conscientes e críticos"; e a mais valia da formação, que acrescentou "enquanto profissional, pessoa e cidadã (…) pela sensibilização para temas aos quais não estava tão atenta".

No que diz respeito ao **curso avançado** foram analisados os resultados recolhidos nas suas duas edições (2016-2017; 2017-2018), obtidos através do preenchimento de um inquérito por questionário *online*, com a mesma estrutura do utilizado para o curso introdutório, contando com 15 respostas.

No bloco de **questões gerais** sobre a formação, obtiveram-se os dados apresentados no gráfico 3.

Verifica-se que os e as docentes viram as suas expectativas quase totalmente cumpridas (4,7 em 5), que ficaram muito agradadas/os com a prestação das formadoras (4,9) e que recomendariam a formação a outros/as colegas (4,9). Apesar de ainda se situar acima de 4 é de referir uma menor identificação da intenção de implementar estas temáticas na sala de aula (4,1).

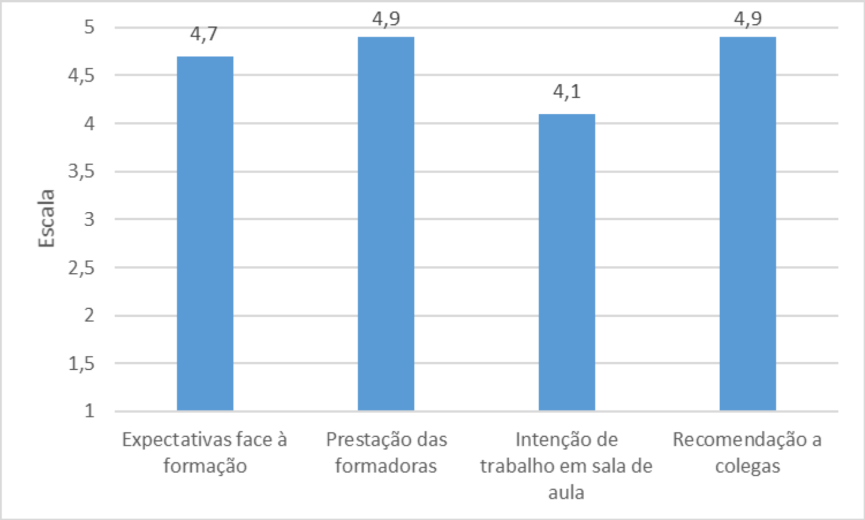


Gráfico 3. Questões gerais sobre a formação

No gráfico 4, podemos observar qual **o grau de confiança** das e dos docentes em termos de conhecimentos, competências, recursos e apoio para integrar a ED/ECG na sua prática profissional.

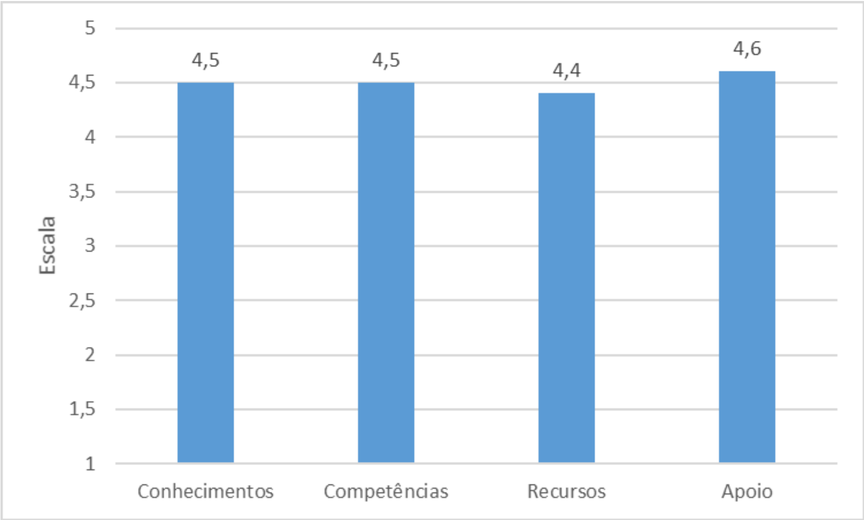


Gráfico 4. Grau de confiança para integrar a ED/ECG na prática profissional

Os resultados apontam uma melhoria, compreensível, face aos resultados do curso introdutório - conhecimentos (4,5), competências (4,5) e recursos (4,4) na integração da ED/ECG na sua prática profissional, sentindo ainda que têm apoio (4,6) para o fazer.

Relativamente às questões abertas, importa salientar que o nível de reflexão dos e das docentes deste curso avançado foram mais aprofundadas do que as obtidas nos questionários relativos ao curso introdutório, com especial enfoque no papel e na importância da ED/ECG e na intencionalidade necessária para a sua integração no currículo.

Ao nível das **três principais aprendizagens**, destacam-se a colaboração e a partilha de saberes entre colegas envolvidos nos cursos; a abertura de horizontes que o curso potenciou em diversos campos do conhecimento (de conceitos, entidades envolvidas e enquadramento estratégico); o questionamento de práticas e a valorização do papel dos e das professoras, enquanto "facilitador e orientador do grupo/turma"; a experimentação de metodologias assentes no valor da aprendizagem pela prática e apelando à reflexividade crítica e à ação; e a necessidade de abordagem sistemática, integral e transversal em contexto escolar de temas fraturantes da sociedade.

O que este grupo de docentes **pretende utilizar na sua prática profissional** prende-se com estas mesmas aprendizagens: a integração de novos recursos, metodologias e atividades experimentadas ao longo do curso; o reforço da intencionalidade na abordagem de "temas bastante pertinentes e necessários no mundo atual"; o enfoque no desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico; e a mobilização da "comunidade educativa para refletir e despertar consciências para a importância desses valores sociais, económicos, ambientais e de saúde".

Questionados/as sobre "que **tipo de apoio** pensam ser necessário para colocarem

o que aprenderam em prática?", foram salientados o reforço do trabalho colaborativo nos agrupamentos de escolas, envolvendo docentes, direções, biblioteca escolar e até alargando o convite a outros atores locais (10); a manutenção da presença da ESE-IPVC na dinamização de espaços de partilha e aprendizagem (7); acesso mais facilitado a recursos educativos (5); necessidade de mais tempo para pesquisar e preparar as temáticas e as atividades (3). Foi novamente referida a importância de estas temáticas serem integradas no currículo de forma mais intencional.

No que concerne aos **aspetos menos interessantes,** foram apontadas apenas duas contribuições, uma indicando alguns aspetos mais teóricos e outra focando a difícil articulação com colegas do curso introdutório. Os restantes respondentes indicaram nada ter a apontar.

No campo aberto a **outros comentários**, foram deixadas várias notas de louvor ao formato da formação e o desejo de que a ESE-IPVC continue a oferecer formações na área.

A **formação de pares**, decorrida apenas no último ano do projeto, 2017-2018, foi também avaliada através do preenchimento de um inquérito por questionário *online*, semelhante ao apresentado anteriormente, contando com a contribuição de 7 docentes.

Sobre as **questões gerais** sobre a formação, obtiveram-se os seguintes dados:

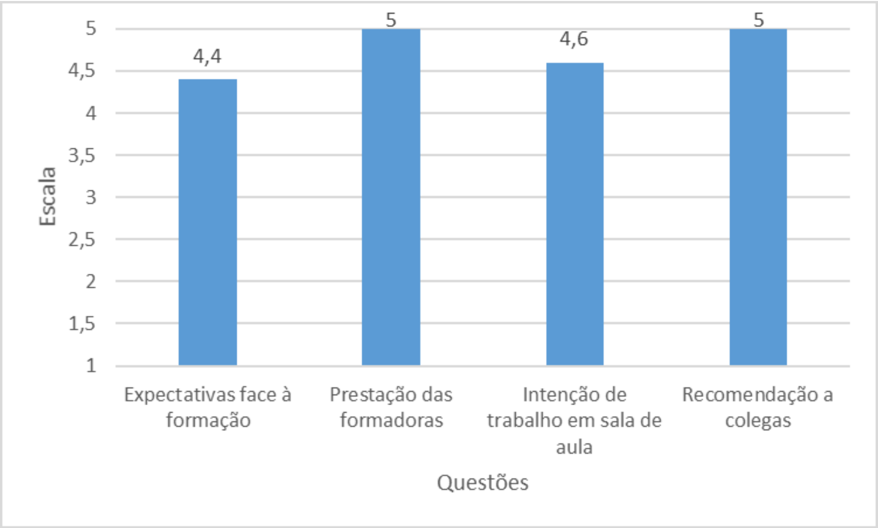


Gráfico 5. Questões gerais sobre a formação

Estes resultados permitem concluir que as sessões foram ao encontro das expectativas do grupo (4,4), que o grupo ficou totalmente satisfeito com a prestação das formadoras (5), que o grupo tenciona integrar os temas da ED/ECG em sala de aula (4,6) e que recomendaria, sem dúvida, esta formação a outros/as colegas (5).

Relativamente à perceção das e dos docentes sobre **o grau de confiança** em termos de conhecimentos, competências, recursos e apoio para integrar a ED/ECG na sua prática profissional, observa-se, novamente, um aumento dos níveis da confiança face ao curso de nível anterior. O grupo sente-se bastante confiante na integração de conhecimentos (4,7), competências (4,7) e recursos (4,9) de ED/ECG na sua prática profissional, sentindo ainda que têm apoio (4,6) para o fazer (gráfico 6).

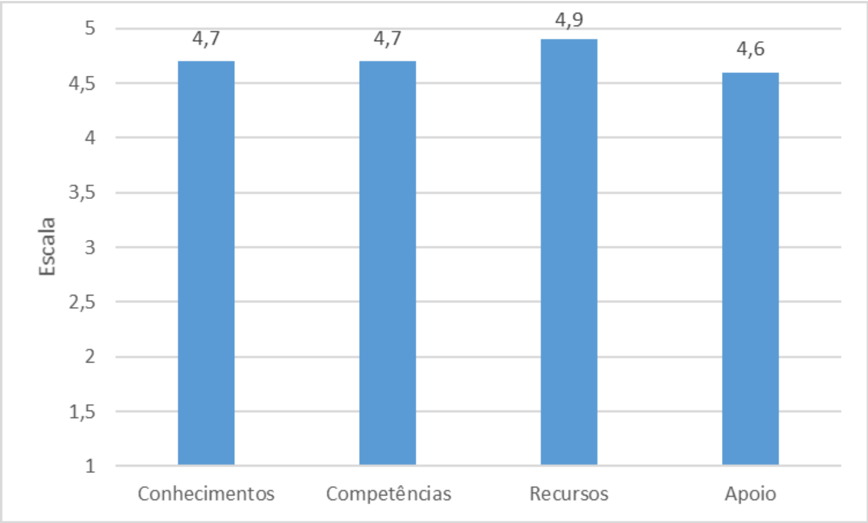


Gráfico 6. Grau de confiança para integrar a ED/ECG na prática profissional

Sendo questionado sobre o que **pretende utilizar na sua prática profissional** este grupo salientou: a abordagem de temáticas contemporâneas com vista a uma maior sensibilização e a um apelo para a necessidade da participação; a dinamização de atividades que "mobilizam para o exercício permanente de práticas de cidadania e que, por isso, são indutores(as) de uma consciencialização sobre os diversos problemas que afetam as sociedades atuais e da promoção do espírito crítico"; ir além do trabalho com as turmas envolvendo toda a comunidade educativa (famílias); disseminar conhecimentos e recursos adquiridos nas formações, nomeadamente através da implementação do Plano de Ação (um dos requisitos desta etapa formativa).

Relativamente ao **tipo de apoio** que pensam ser necessário para colocarem o que aprenderam em prática, o maior número de referências é feita ao apoio necessário quer por parte das direções das escolas, quer por parte de colegas docentes, para a implementação da ED/ECG nas salas de aula e na comunidade escolar (5), sendo ainda referida a manutenção do apoio das formações da ESE-IPVC; à fácil acessibilidade a recursos educativos. É ainda salientada a necessidade das escolas disponibilizarem tempo

nos horários do corpo docente para o trabalho colaborativo que possibilite a integração efetiva destas temáticas na cultura da escola, de uma forma mais transversal.

Importa referir que a atividade formativa de intercâmbio com docentes da Irlanda foi muito valorizada, tendo sido salientado o seu caráter "facilitador da aprendizagem intercultural".

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ED/ECG é fundamental para compreender e refletir sobre o mundo global e para estimular a participação e o compromisso para a transformação social. O ritmo acelerado das mudanças e a complexidade dos problemas com que nos defrontamos faz com que seja obrigatoriamente um processo contínuo e sempre inacabado.

Apesar do tempo escasso da formação para trabalhar temas complexos e para a sua implementação nas escolas, o modelo de formação apresentado e analisado no presente artigo perspetiva-se como adequado à formação de docentes na área de ED/ECG, respondendo às necessidades sentidas pelos professores e professoras, que são instigados/as a tratar de temas que não estão nos programas curriculares mas que nos "entram pelas casas dentro", como por exemplo, as temáticas das migrações forçadas, da relação com a diferença, da crise económica, das questões de género, das alterações climáticas, entre outras.

A formação "em cascata" constitui-se como um espaço de reflexão e aprofundamento sobre a complexidade do mundo atual e inerentes problemáticas que nos afetam a todos e todas, mas também como um espaço de experimentação de metodologias e atividades mais caraterísticas da educação não formal mas que, porque mais dinâmicas e práticas, potenciam a construção do saber e o desenvolvimento do espírito crítico e da empatia. A divulgação e experimentação de recursos educativos em português, que permitem uma verdadeira integração curricular da ED/ECG, de forma que os/as professores/as trabalhem os programas numa perspetiva crítica e integrando as temáticas das desigualdades globais, assim como a sua experimentação em contexto escolar e a partilha de experiências entre colegas de escolas diferentes, apresentam-se como uma mais valia para o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos. A formação por pares potencia a capacidade de multiplicação da formação. Vários e várias docentes afirmam que este tipo de formação ajuda a encontrar o sentido último da educação, a razão por que decidiram ser profissionais nesta área – a educação enquanto desenvolvimento integral de cada pessoa, que forme para a participação social e para a construção de um mundo mais justo e equitativo.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. (2006). **Soft vs. critical global citizenship education.** ***Policy and Practice: A Development Education Review***, 3, 40–51.

BONI, A. & PEREZ-FOGUET, A. (Coord.) (2006). **Construir la Ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas**. Intermón Oxfam, Ediciones e Ingenieria Sin Fronteras.

BOURN, D. (ed.) (2008). **Development Education: Debates and Dialogue**. London: University of London. Institute of Education.

CARDOSO, J., FIGUEIREDO, I.L., NEVES, M.J., PEREIRA, L.T., SILVA, R. & TORRES, A. (2016). **Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário**. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

INGUAGGIATO, C. & COELHO, L.S (2017). **Políticas de implementação da Educação para a Cidadania Global no ensino básico: análise comparativa realizada no âmbito do projeto Global Schools**. S*inergias – diálogos educativos para a transformação social*, *5*, 55-73.

MESA, M. (Dir.) (2000). **La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid: tendencias y estrategias para el siglo XXI**. Madrid: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.

NEVES, L. & COELHO, L.S. (coord.) (2018). ***Global Schools*: propostas de integração curricular de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1º e 2º CEB**. Viana do Castelo: ESE-IPVC.

NORTH-SOUTH CENTRE OF THE COUNCIL OF EUROPE (2002) **Global Education Guidelines**.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 5 de julho de 2012.

PORTUGAL. Direção-Geral da Educação (2012). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras, Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO (2012). **Global Education First Initiative.**

UNESCO (2014). **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.**

UNESCO (2015). **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem.**

CAPÍTULO 20

O PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: A ESPECIFICIDADE DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA – PR

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 06/10/2020

Claudinéia Maria Vischi Avanzini
Secretaria Municipal de Educação de Araucária PR
http://lattes.cnpq.br/0801881679307291

Adriana de Oliveira Chaves Palmieri
Secretaria Municipal de Educação de Araucária PR
http://lattes.cnpq.br/4336423890296702

Eliane Terezinha Buwai Krupa
Secretaria Municipal de Educação de Araucária PR

Danuse de Porciúncula Araújo
Secretaria Municipal de Educação de Araucária PR

Elisa Daniele de Andrade
Secretaria Municipal de Educação de Araucária PR
http://lattes.cnpq.br/1584743402421847

Parte deste trabalho foi apresentado na V Jornada Ibero-Americana de Pesquisa em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação – UFPR em 2020.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Plano de Formação Continuada do Departamento de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Araucária, bem como verificar a importância da profissionalização docente por meio da formação continuada dos profissionais de educação ao longo de sua carreira. O método escolhido para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de seleção e análise de materiais publicados sobre o tema e a pesquisa documental por meio de abordagens quantitativa e qualitativa com o levantamento de fontes observadas nos relatórios de dados referentes à constituição da Rede Municipal de Educação de Araucária e às formações ofertadas em 2019 pelo Departamento de Ensino Fundamental. Constatou-se que as formações continuadas dos profissionais do magistério são de extrema importância por conta da necessidade premente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes municipais de ensino e neste sentido, a Rede Municipal de Educação de Araucária realizou um amplo espectro de formação continuada para seus profissionais no ano de 2019 atingindo praticamente todos os profissionais da rede, sendo que alguns dos profissionais participaram em mais de uma formação continuada durante o ano.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Ensino Fundamental. Profissionalização docente.

THE CONTINUING EDUCATION TRAINING PLAN OF THE ELEMENTARY SCHOOL DEPARTMENT IN THE MUNICIPAL EDUCATION: THE SPECIFICITIES OF ARAUCÁRIA - PR

ABSTRACT: The following article aims to present the Continuing Education Training Plan of the Elementary School Department of the Municipal Education Network of Araucaria - PR, as well as verify the matter of teacher professionalization by means of continuing training for the education professionals throughout their career. The methodology that was chosen for the elaboration of this paper was the bibliographic research developed through the selection and analysis of published materials on the theme and documentary research through quantitative and qualitative approaches with the study of sources from the data reports which refer to the constitution of the Municipal Education Network of Araucaria and the courses offered for the education professionals by the Elementary School Department in 2019. It was verified that the continuing education of teaching professionals is extremely important due to the imperious need for further study, discussion, theoretical/practical foundation to strengthen the pedagogical work and improve the teaching and learning process of students from municipal education networks. In this sense, the Municipal Education Network of Araucaria accomplished a wide spectrum of continuing education for its professionals in 2019, reaching almost all professionals of the municipal network and some of the professionals took part in more than one continuing education training group throughout that year.
KEYWORDS: Continuing education. Elementary School. Teaching professionalization.

1 I INTRODUÇÃO

Neste artigo pretende-se apresentar o Plano de Formação Continuada do Departamento de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Araucária por meio de uma formação continuada de professores baseada no processo colaborativo e protagonista dos professores das unidades educacionais do município. O artigo pretende ainda apresentar a necessidade e importância da profissionalização docente que ocorre por meio da formação continuada dos profissionais de educação ao longo de sua carreira docente.

Para a elaboração deste trabalho, utilizou-se como método a pesquisa bibliográfica a respeito da formação continuada e suas implicações no cotidiano profissional do professor, e a pesquisa documental por meio de abordagens quantitativa e qualitativa com o levantamento de fontes observadas nos relatórios de dados referentes à como a Rede Municipal de Educação de Araucária está constituída e às formações ofertadas em 2019 pelo Departamento de Ensino Fundamental. Ao final se apresenta um panorama das formações que se pretende realizar no ano de 2020, voltadas para o Ensino Fundamental.

A importância deste trabalho se destaca principalmente pela questão da necessidade premente de formação continuada dos profissionais docentes para aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes municipais de ensino.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

Vivemos em um período em que o acesso às tecnologias tornou o conhecimento mais acessível aos estudantes. Entretanto, sem mediação, todo esse conhecimento não gera transformação, mas sim, dúvidas. O acesso à informação por si só, não contribui com a aprendizagem. É necessária a atuação do professor para orientar e mediar os processos de ensino e aprendizagem, para que ocorram de forma satisfatória.

Para acompanhar as mudanças na sociedade, nas formas de se pensar o conhecimento, o professor precisa buscar maneiras de aprofundar seus conhecimentos. Além da busca individual pelo aprimoramento profissional, as instituições de ensino também devem ofertar momentos em que estes profissionais possam parar e repensar sua prática. É nesse momento que surge o papel da formação continuada, como parte fundamental da atuação do professor, visando aprimorar sua prática pedagógica, instigando-o a buscar novas formas de ensinar, intervir e mediar de maneira mais efetiva.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular criou-se uma demanda de formação urgente, buscando preparar os professores para implementarem os novos currículos, adequando-os às diferentes realidades. Nesse intuito, existe a necessidade de se promover uma formação com a colaboração dos profissionais da educação.

De acordo com o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, "a formação continuada deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências sobre o desenvolvimento dos educadores, como os resultados educacionais dos estudantes e as devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas.". (BRASIL, 2020).

A Base não traz somente uma mudança curricular, mas também nas práticas de ensino, em que os professores devem desenvolver competências e habilidades. Nesse sentido, o planejamento e as formas de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes devem ser repensados. Nesse aspecto, "a formação deve ser significativa para os professores, colocando-os como protagonistas do seu processo de desenvolvimento e contemplando elementos do seu dia a dia de trabalho.". (BRASIL, 2020). Sugere-se, portanto, a construção de planos de aula coletivamente, oportunizando a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Deve-se dedicar mais tempo à reflexão, à discussão, à mudança de prática, do que à exposição de conhecimento.

Considerando a docência, parte fundamental no processo de evolução da sociedade, os professores do município de Araucária, contratados por concurso público municipal, participaram de formações contínuas totalizando um mínimo de 40 horas anuais. Esses momentos propiciaram reavaliação da sua prática com interferências em suas ações planejadas a fim de beneficiar os discentes, trocas de experiências entre os profissionais e estudos que possibilitaram elevação de seus domínios cognitivos, obedecendo ao artigo 67 da Lei Federal nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

que assegura aos docentes do magistério público dentre outras coisas:

> (...) b) Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...) d) Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; e) Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (...). (BRASIL, 1996).

Para estar em frequente estudo e atualização com os métodos de ensino vigentes descritos nas Diretrizes Curriculares do Município de Araucária, bem como, em consonância com os documentos nacionais como a Base Nacional Comum Curricular, e ainda reconhecendo e interferindo no documento próprio ao município, no caso, o Planejamento Referencial Curricular em versão preliminar, faz-se necessário os frequentes encontros de professores de todos os níveis da educação básica. Um dos conteúdos abordados nessas práticas de formação são as discussões sobre a importância de levar em consideração, já no planejamento das práticas de ensino, a importância da realidade social dos estudantes, tanto na prática social inicial onde são levantados os conhecimentos prévios das crianças, quanto na prática social final com ações de interferência dos estudantes no meio em que vivem. Cabe ao professor articular as vivências do aluno ao meio.

Neste sentido, Para Paulo Freire destaca que

> O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno - ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social. (FREIRE & CAMPOS, 1995, p 05).

Desmistificar a ideia do professor não mais como o “detentor do saber” e sim como personagem mediador do processo de ensino aprendizagem do estudante, faz-se necessário primeiramente para os próprios profissionais que, nas formações, viabilizam formas de colaborar disponibilizando ferramentas adequadas, levantando questionamentos pertinentes à construção de hipóteses, sugerindo o reconhecimento da comunidade escolar pertencente, para que o educando se sinta protagonista nesse espaço. Para o estudante se sentir protagonista no espaço escolar é necessário que o professor se faça protagonista nas formações, mostrando seu potencial e enriquecendo seu currículo em comunhão com seus colegas de profissão. Podemos confirmar essa lógica em escritos de Gasparin que cita:

> À primeira vista, parece que os professores perderam suas funções de transmissores e construtores de conhecimentos. As profundas mudanças que se estão processando na sociedade dão a impressão de que eles são dispensáveis e podem ser substituídos por computadores e outros equipamentos tecnológicos, por meio dos quais o educando adquire

> conhecimento. Todavia, quando se buscam mudanças efetivas na sala de aula e na sociedade de imediato se pensa no mestre tanto no ponto de vista didático pedagógico quanto político. Não se dispensam as tecnologias, pelo contrário exige-se, cada vez mais, sua presença na escola, mas como meios auxiliares e não como substitutos dos professores. (GASPARIN, 2011, p. 01).

As formações dos docentes têm por objetivo criar vínculos entre as equipes de trabalho em consonância com as ações da Secretaria Municipal de Educação, visto que todos têm o mesmo objetivo, proporcionar uma educação de qualidade aos nossos discentes.

Segundo Saviani, (1991, p. 42), a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual se possa apoiar; caso este requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo. Dessa forma, estar em constante aprofundamento, aprendizagem, reavaliação, reflexão e atualização de novas metodologias e currículos faz-se essencial.

3 l A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA

O município de Araucária faz parte da Região Metropolitana de Curitiba, localizada no primeiro planalto paranaense, Araucária ocupa uma área de 460,85 km², situa-se a 857 m do nível do mar e tem população estimada de 143.843 habitantes (BRASIL, 2020).

A Rede Municipal de Educação de Araucária conta com 34 escolas que atendem a Educação Infantil (Infantil 4 e 5), os anos iniciais (1º a 5º anos) e os anos finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental, 37 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs que atendem crianças de Creche e Pré escola (0 a 5 anos) e 05 Centro Municipais de Atendimento Educacional Especializado que atendem os estudantes com deficiência. Esses espaços garantem educação de qualidade à 18.620 estudantes, sendo que destes, mais de 12 mil eram estudantes do Ensino Fundamental e encontravam-se nas 34 Escolas Municipais. (ARAUCÁRIA, 2019a).

Com um total de 2318 professores concursados nos níveis educador, docência I e docência II, atuam nas escolas como professores de séries iniciais 1222 profissionais, 81 como professores do atendimento educacional especializado e 292 professores de séries finais que também atuam nas escolas com séries iniciais como professores de Suporte Pedagógico, auxiliando na superação de dificuldades de aprendizagem das crianças que necessitarem de atendimento.

3.1 A Formação Continuada dos Profissionais do Ensino Fundamental no ano de 2019

A formação continuada consiste num processo permanente de aperfeiçoamento voltada para profissionais docentes que buscam entender o significado fundamental de sua profissão, com objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova

aprendizagens significativas.

Nesta perspectiva, é desejável na formação continuada que o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito pensado historicamente como sujeito social, compreendendo o espaço social construído e sua relação com a natureza, cultura, tempo e espaço. Para os profissionais da educação atuarem de forma crítica, transformadora e comprometida e atenderem ao compromisso e à responsabilidade de formar as novas gerações de modo que estas se tornem sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e a transformações das relações sociais (SAVIANI, 2015). Segundo o Relatório Final do Departamento de Ensino Fundamental, no ano de 2019 a Rede Municipal de Educação de Araucária realizou um amplo espectro de formação continuada para seus profissionais atingindo praticamente todos os profissionais da rede, sendo que alguns dos profissionais participaram em mais de uma formação continuada durante o ano. Neste ano, o Departamento de Ensino Fundamental ofertou 14 cursos, contemplando 646 horas totais sendo que 2606 profissionais participaram destas formações. Dentre os cursos ofertados citamos: Curso de Extensão Universitária Programa Escola da Terra, em parceria com a UFFS, 50 participantes; Curso de Extensão Universitária "O ambiente e a agroecologia nas escolas públicas de Araucária", aplicado pela professora Silvana Hoeller e Suzana Alvares, da UFPR e tendo como público os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 24 concluintes; Curso de Extensão Universitária Rediscutindo a Proposta Pedagógica, ofertado para pedagogos da rede municipal com 125 participantes; Curso de jovens empreendedores Primeiros Passos - JEPP/SEBRAE, destinado à professores das escolas do campo para 9 cursistas; Curso de estratégias de ensino de Língua Portuguesa, voltado para professores do 1º ao 5º ano, com 430 participantes; Curso de Alfabetização Matemática e estratégias para resolução de problemas, 323 cursistas; Curso "Descritores de Língua Portuguesa - SAEB", 292 participantes; Curso "Descritores de Matemática – SAEB com 329 cursistas; Curso "Araucária: História e Cidadania", com 70 participantes; Curso "Relações étnicos-raciais para as profissionais da Educação de Jovens e Adultos – EJA", 300 participantes; Formações para professores da EJA com 300 participantes; Formação continuada para os profissionais que atuam com suporte pedagógico, com 78 participantes; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para professores alfabetizadores de 1º a 3º ano e os pedagogos, tendo 90 cursistas, divididos em 6 turmas[1]; Formação sobre a Organização do Trabalho Pedagógico do Pedagogos nas Unidades Educacionais, com 182 professores pedagogos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil participantes.

Além dos cursos, houve também palestras em 14 escolas com a participação dos professores e profissionais disponibilizados pela Secretaria de Educação com o intuito de fortalecimento do vínculo de toda a comunidade escolar. 12 dessas escolas tiveram

1 O PNAIC, compromisso firmado com governo federal, estados e municípios desde 2012 teve o repasse de verbas cortado em 2019, sendo estabelecida uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e município para manutenção do programa por mais um ano.

a participação dos pais dos estudantes dos 5º anos e o tema tratado foi sobre Direitos e Deveres da família e da escola. 2 escolas tiveram palestras voltadas para os estudantes com conteúdos de História. Houve ainda a realização de três seminários: IV Seminário Local de Educação do Campo de Araucária, com 90 participantes, Seminário do PNAIC, 100 participantes, entre cursistas e ouvintes e Seminário da EJA, voltado para professores, estudantes e demais interessados, totalizando 256 participantes. (ARAUCÁRIA, 2019b).

4 I DISPOSIÇÕES FINAIS

Dando continuidade à essa perspectiva de protagonismo e aprendizagem colaborativa, em 2020, a formação continuada ofertada pelo Departamento de Ensino Fundamental tem por objetivo geral aprimorar a prática pedagógica, buscando minimizar as possíveis lacunas da formação inicial dos profissionais, viabilizando a implementação do currículo e elaborando estratégias para superar as dificuldades observadas nas avaliações diagnósticas e mediações *in loco*, visando a melhoria no processo de ensino e aprendizagem e auxílio na Organização do Trabalho Pedagógico nas Unidades Educacionais do Ensino Fundamental com o aprofundamento das concepções de avaliação, currículo, educação inclusiva e formação continuada necessárias para adequação na Proposta Pedagógica prevista para o ano de 2022. Para a efetivação dessa proposta foi planejado para o ano de 2020 a realização de quatro encontros presenciais, totalizando 40h de formação dividida em 16h presenciais e 24h à distância, realizada por meio de atividades em protocolos com critérios. Após cada encontro presencial, o professor receberá uma atividade para realizar à distância, com data prevista para a entrega (anterior ao próximo encontro).

Entretanto essa proposta de formação foi interrompida abruptamente, pois em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a situação de emergência de saúde pública de importância internacional em consequência do surto da doença causada pelo novo Coronavírus –COVID-19, sendo que, por conta do desenvolvimento gradual dos casos em escala mundial de contaminação por transmissão comunitária, em 11 de março de 2020 a OMS caracterizou a situação como pandemia. No Brasil a Lei Federal nº 13.979 dispondo "sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus" foi publicada no dia 6 de fevereiro de 2020, sendo publicado o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus e a Portaria nº 356, de 11 de março de 2020 pelo Ministério da Saúde. Por outro lado, o Ministério da Educação regulamentando a matéria no que se refere à educação publicou as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, alterada pela de nº 345, de 19 de março de 2020 que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Neste sentido no Paraná, foi publicado o Decreto Estadual nº 4.230, em 16 de março de 2020, alterado, entre outros, pelo Decreto Estadual nº 4.258,

de 18 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID -19, que dispõe no art. 8º a suspensão das aulas presenciais a partir de 20 de março de 2020 nas escolas estaduais públicas e privadas, nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná e em universidades públicas. Em Araucária, o Decreto Municipal nº 34.357/2020 publicado no dia 18 de março de 2020 suspendeu várias atividades, dentre elas as aulas na rede pública e privada de ensino.

Em determinação a essas orientações legais o Conselho Municipal de Educação (CME) de Araucária publicou o Parecer nº 03/2020 e a Resolução nº 01/2020 instituindo a partir de 22 de abril de 2020 o regime especial para a reorganização e cumprimento do Calendário Escolar do ano de 2020 no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Araucária em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus - Sars - Cov-2/COVID-19. Desta forma, a da Secretaria Municipal de Educação de Araucária publicou a Instrução Normativa nº 07/2020 autorizando, a partir de 04 de maio de 2020 a realização de Atividades Remotas. Com estas atividades surgem muitas expectativas quanto ao andamento do processo ensino/aprendizagem, contudo, vem também a certeza da importância do trabalho pedagógico dos profissionais de educação com relação à sua função e compromisso para com as crianças e estudantes da Rede Municipal de Ensino, no que diz respeito à manutenção do processo educacional, que passa, principalmente, pelo vínculo dessas crianças/estudantes com a Educação.

Considerando a suspensão das atividades presenciais e a efetivação das atividades remotas, foi necessário fazer uma reorganização total da proposta de formação continuada do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria, pois além das temáticas, a realidade trazia outras demandas e necessidades que precisavam ser consideradas e contempladas na formação proposta para esse período. Desta forma, a formação continuada dos Profissionais de Educação ligados ao Departamento de Ensino Fundamental no ano de 2020 foi também totalmente reorganizada.

Entretanto, antes de prever um novo formato para a formação continuada da rede foi realizado durante o mês de junho duas reuniões remotas com as equipes pedagógicas de cada uma das Unidades Educacionais da rede, uma que envolveu os Professores Pedagogos e diretores de todas as Unidades Educacionais e outra voltada somente para os Professores Pedagogos das UEs que atendiam turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Para as reuniões com todos os Professores Pedagogos e Diretores da rede foi debatido os seguintes pontos de pauta: importância do respeito aos direitos autorais na produção das atividades remotas; esclarecimento de dúvidas a respeito do preenchimento do Livro de Registro de Classe; Calendário Escolar no período especial de atividades remotas; Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem essenciais; processo avaliativo no ensino remoto; e assuntos gerais. Na reunião com os Professores Pedagogos das Unidades Educacionais com turmas dos anos finais o foco foi o favorecimento do diálogo

para troca de experiências e questionamentos de cada um desses Professores Pedagogos. Efetivamente, nesta reunião houve uma efetiva troca de experiência com muitas sugestões interessantes de acompanhamento e atividades pelas diversas UEs participantes.

Com relação à formação continuada propriamente dita, foram organizados momentos de formação a partir de julho de forma exclusivamente remota com o uso de plataformas virtuais para a efetivação dos encontros. O primeiro encontro de formação organizado desta forma para os Professores Pedagogos foi programado para acontecer em julho e envolveu todas as Unidades Educacionais divididas nos cinco Núcleos de Educação descentralizados. Depois deste momento com a equipe pedagógica todos os professores participaram de formações em suas horas atividades com a temática: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Remoto, Avaliação da aprendizagem no Ensino Remoto e a organização do Parecer Descritivo/Conceitual como instrumento avaliativo durante o processo do Ensino Remoto.

A formação continuada para o presente ano, também foi realizada com os professores dos anos iniciais em Arte, Educação Física e Ensino Religioso, para os pedagogos, para os professores da Jornada Ampliada, do Suporte Pedagógico e dos diferentes componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como para os profissionais que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, ampliando a carga horária oferecida aos profissionais e propondo o aprimoramento dos conhecimentos de todos, afinal, as formações continuadas dos profissionais do magistério são de extrema importância por conta da necessidade premente de aprofundamento, discussão, fundamentação teórico/prática para o fortalecimento do trabalho pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem dos estudantes das redes municipais de ensino. Neste sentido, a Rede Municipal de Educação de Araucária oportunizou uma grande quantidade de formação continuada para seus profissionais também no ano de 2020 atingindo praticamente todos os profissionais da rede, sendo que alguns dos profissionais participaram em mais de uma formação continuada durante o ano. Isso demonstra que o caminho percorrido pela formação continuada em Araucária condiz com os interesses de seus profissionais e a continuidade desse processo formativo se mostra essencial e eficiente.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Estrutura e Funcionamento. **Dados Rede Municipal de Ensino**. Araucária - PR, 2019a.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Relatório Final Departamento de Ensino Fundamental.** Araucária - PR, 2019b.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Dados Araucária - PR.** Brasília, 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama> Acesso em 25/04/2020.

______. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em 13/01/2009.

______. Ministério da Educação - MEC/CONSED/UNDIME/FNCEE/UNCME. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, 2020. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf> Acesso em 15/04/2020.

FREIRE, P. & CAMPOS, M. O. **Leitura da palavra… leitura do mundo.** Rio de Janeiro: O Correio da Unesco, 1991.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2011.

MUNHOZ, Fabiana Garcia; BORGES, Angélica. Apresentação do dossiê: Magistério Oitocentista: contribuições da história da educação na problematização de questões de gênero, etnia e protagonismo docente. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá , v. 18, e037, 2018. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2238-00942018000100610&script=sci_arttext. Acesso em: 26/05/2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. – 25ª ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

_______. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

CAPÍTULO 21

A PRÁXIS DOCENTE NOS PROCESSOS FORMATIVOS EMANCIPATÓRIOS: ATO REGULATÓRIO E ATORES CURRICULANTES

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 15/10/2020

Yara Pires Gonçalves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Presidente Prudente - SP
http://lattes.cnpq.br/6575904150593614

RESUMO: Este trabalho apresenta estudo investigativo sobre a formação docente expressa na Resolução no. 2, de 1 de julho de 2015, objetivando verificar sua contribuição na articulação teoria-prática, na perspectiva de seus fundamentos filosófico-pedagógicos, à luz de um projeto social emancipatório. Foram entrevistados coordenadores de curso e professores de instituições públicas e privadas brasileiras, por meio de abordagem qualitativa de base filosófica dialética. Os resultados demonstram que a legislação por si só não garante a qualidade da formação docente e apontam um descompasso entre a formação docente e os atores curriculantes; necessidade de projetos integradores interdisciplinares; dialogicidade entre os componentes curriculares na articulação teoria-prática; adequada utilização da carga horária ampliada; dicotomia entre bacharelado e licenciaturas; aprofundamento dos conceitos didático-pedagógicos; reestruturação de estágios, dentre outros. Em contextos sociais em movimento, o percurso analítico realizado desvela a prioridade da existência e operacionalização de projetos curriculares emancipatórios no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Ato regulatório, formação de professores, práxis educativas emancipatórias, atores curiculantes.

THE TEACHING PRAXIS IN THE FORMATIVE EMANCIPATED PROCESSES: THE LAW AND THE CURRICULA PERFORMERS

ABSTRACT: This paper presents research about the teaching training expressed by the Bill number 2, of July 1st, 2015, aiming to detect its possible contribution to the articulation of theory-practice, under the perspective of philosophical pedagogical bases, in a social emancipated project. For this purpose were interviewed course coordinators and teachers in public and private Brazilian college institutions, through a qualitative approach with a dialectical philosophical basis. The results have shown that the Law by itself is not secure enough to assure the proper quality of teaching training and pointed out the gap between the training and the activity of curricula performers; the need of integrating projects; dialogicity among the syllabus components in a theoretical /pratical articulation; appropriate application of increased working hours; dichotomy between a bachelor's degree and a specific graduation; deepening of didactic-pedagogical concepts; restructuring of the trainee's training time, among others. In mobile social contexts, the analytical way achieved unveils a priority: the existence and the operacionalization of independent curricular projects in the field of

National Syllabus Guidelines proposed.
KEYWORDS: Law, teacher training, educatives emancipated praxis, curricula performers.

1 I FUNDAMENTOS

A diminuição da procura pelos cursos de formação de professores no Brasil associada à qualidade de ensino e à (des)valorização docente se encontram na raiz deste estudo investigativo.

Nessa direção, objetivando verificar a contribuição do ato regulatório Resolução no. 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, foi realizada pesquisa[1] em instituições públicas e privadas, junto a 11 coordenadores de curso e 6 docentes (17 entrevistas) que nelas atuam, com a finalidade de refletir sobre os elementos filosófico-pedagógicos fundantes do documento, bem como sobre os elementos constitutivos na perspectiva teórico-prática e seu entrelaçamento em diferentes contextos sócio-regionais brasileiros.

O problema que se coloca é: Como tratar a formação docente no momento em que o interesse pelas licenciaturas diminuem, cursos são desativados e a valorização do professor questionada? Em que medida a referida legislação poderá contribuir para a solução dos problemas apontados, em especial a formação dos professores? Qual o desempenho dos atores curriculantes nos processos formativos emancipatórios?

De um modo geral, a Res. no. 2/2015, que fundamenta esta pesquisa, contempla princípios que norteiam a formação de professores como: direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade; formação docente compromissada com projeto social, político e ético que inclua a consolidação de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, parte de um projeto social emancipatório; articulação entre teoria e prática; proposição de um projeto formativo com sólida base teórica e interdisciplinar; equidade de acesso à formação inicial e continuada como contribuição para a redução das desigualdades sociais; formação continuada como essencial para a profissionalização docente e consideração dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura.

Em relação a legislações anteriores, o referido documento acrescenta a ampliação da carga horária do curso; a relação entre formação inicial e continuada; a articulação teoria e prática e a inclusão da valorização e profissionalização do magistério, elementos

1 A referida pesquisa, intitulada "Entrelaçamentos curriculares da formação inicial e continuada docente: da oficialidade à cotidianidade", foi realizada por um grupo de pesquisadores vinculados à pós graduação em Educação Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, Brasil, coordenado pela professora doutora Mere Abramowicz. Versou sobre ampliação de carga horária, relação entre a formação inicial e formação continuada; relação teoria-prática e profissionalidade e contextualidade. Os resultados dessa pesquisa referentes à relação teoria-prática, que constam deste texto, foram apresentados no XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía, realizado nos dias 4,5 e 6 de setembro de 2019, em A Coruña, Espanha.

constitutivos que nortearam esta investigação.

Foi utilizada na pesquisa realizada análise de discurso dos entrevistados (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008) e metodologia de abordagem qualitativa, com ênfase nos significados, na perspectiva sociológica (BOGDAN, 1994) de base filosófica dialética.

Em especial, neste texto, o foco temático refere-se às práticas docentes, situadas no currículo escolar, analisadas à luz de um projeto social emancipatório,

> cujas interpretações da realidade sejam amplas e críticas, que ultrapasse significados subjetivos, visando produzir um conhecimento emancipador que permita avaliar as condições e determinações sociais, culturais e políticas, bem como promova ações sociais. (GONÇALVES, 2010, p.13)

Freire (1977, 2004) e Giroux (1997), em conformidade com Boaventura de Souza Santos (2003; 2011), são pioneiros do paradigma emancipatório, cuja relevância e pertinência se ajustam a momento educacional atual: formar para a incerteza (IMBERNÓN, 2010).

No paradigma emancipatório, a concepção de homem supõe um sujeito ativo, crítico, protagonista de sua história, dá voz aos excluídos, considera a pessoa como sujeito social, que constrói o seu próprio conhecimento, objetiva a construção de uma pessoa com função transformadora emancipatória. “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que ambos inacabados, se encontram, numa relação permanente, na qual o homem transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1977, p.76).

As concepções sociológicas de currículo aderem às referidas implicações em alguns autores que as fundamentam, como Goodson (1995), para quem o currículo deve estar centrado em uma epistemologia social do conhecimento escolar; Santomé (2013), que considera o currículo como forma de justiça curricular; Arroyo (2011) que se preocupa com a diversidade de identidades, com as múltiplas justiças curriculares, Sacristán (2000), para quem o currículo é o cruzamento de diferentes práticas pedagógicas.

A heterogeneidade de experiências que permeiam os currículos escolares permitem o protagonismo de diferentes agentes educativos, atores sociais, que se encontram vinculados às raízes socioculturais de seu contexto e implicados no currículo, sendo denominados atores curriculantes, segundo Macedo (2013).

Na direção emancipatória, os atores curriculantes, de acordo com sua interpretação e ações pedagógicas, se relacionam, processualmente, com todas as instâncias da prática pedagógica, até que se constituam em práxis, prática pedagógica consciente. A prática pela prática, o praticismo não transforma, não emancipa. A práxis exige do docente reflexão crítica sobre sua prática: reflexão, ação, reflexão e nova ação (GIROUX, 1997). Para Giroux (1997), toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. A racionalidade reflexiva está na raiz da concepção dos professores como profissionais reflexivos, “intelectuais transformadores” e fundamentam uma prática docente crítica.

Na concepção freireana, a consciência da prática docente gera o saber dela: "Neste sentido, a consciência implica a ciência da prática embutida, anunciada nela" (FREIRE, 2006, p. 102). Não pode existir conscientização fora da práxis, isto é, sem reflexão-ação-reflexão.

Nesse sentido, sujeito e objeto, teoria e prática se constituem unidades dialéticas dinâmicas. O contexto teórico revela a razão de ser dos fatos. O contexto prático favorece a conscientização do ser humano, pois a consciência não se transforma a não ser na práxis. Teoria e prática, ação e reflexão, sujeito e objeto são, portanto, unidades em movimento, uma está contida na outra, em constante processo: "[...] contexto de que fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria" (FREIRE, 2006, p.106) "[...] toda prática tem um fundamento teórico e vice-versa [...]" (FREIRE; SHÖR, 2006, p.12).

Freire afirma:

> Praxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe. (FREIRE, 1977, p.80)

Outros importantes autores também consideram a prática reflexiva na formação docente. Em seu texto Zeichner (1997, p.117) "aborda o problema do *practicum*, isto é, dos momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio), integrados nos programas de formação de professores", destacando o papel do contexto cultural e político, o que se reflete em sua ação profissional. Shön, (1989, apud ZEICHNER, 1997, p. 125-126) caminha na mesma direção da prática reflexiva, isto é, conhecimento na ação, considera duas categorias para descrever uma epistemologia da prática: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Prática e teoria se distinguem, mas não se separam, se realizam mutuamente e simultaneamente.

Nessa direção, a título de complementação, a práxis supõe ação reflexiva e crítica e incide sobre os processos formativos docentes formais (legais) ou não formais, (relacionados à formação continuada):

> A autoformação, considerada como um movimento da consciência reflexiva, é de responsabilidade do próprio professor, que em interação com o outro se constrói e constrói o outro (heteroformação) e na relação/interação com o meio (ecoformação) contribui para o desenvolvimento do seu entorno (GONÇALVES, 2015, p.111).

É nesse contexto e perspectiva que foi realizado o percurso analítico do ato regulatório que fundamenta a formação docente no Brasil, no que diz respeito à articulação teoria-prática.

2 I DESENVOLVIMENTO: PERCURSO ANALÍTICO

Conforme projeto de pesquisa em questão, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a coordenadores de curso e professores[2], que atuam em licenciaturas de instituições públicas e privadas, sendo foco desta análise a relação teoria-prática na formação dos professores.

À luz da Resolução no. 2, de 1 de julho de 2015 e das considerações realizadas, observaram-se os seguintes indicadores e categorias, apontados nos discursos dos entrevistados, conforme análise abaixo:

Sobre o que os entrevistados consideravam **articulação entre teoria-prática na formação docente**, foram citados projetos integrados, estágio, projetos prodocência, interciência, situações práticas: " Na minha instituição, temos os Projetos Integrados de Práticas Educativas (Pipes) que pretendem fazer essa articulação" (UFU/MG), "Estágio (e, agora, Residência Pedagógica), deve constituir o espaço para a realização dessa articulação" (LM, UFI/MG), "Projetos de Prodocência, o Interciência como caminho para essa articulação" (LQ, UFI/MG), " Trouxe situações práticas para a compreensão dessa relação da teoria com a prática." (UB/SP). Outro entrevistado acrescentou às atividades citadas a relação entre o científico e o empírico: "A dicotomia entre conhecimento científico e o conhecimento popular [...] Também pode ser a relação entre o pedagógico e o epistemológico [...]" na sequência conclui "Toda prática é fundamentada por uma crença (científica ou não)" (Univas/MG). Os indicadores são apenas citados e não apresentam reflexões sobre a articulação entre teoria e ações, de acordo com fundamento apontado por Freire (1977, 2004) e Giroux (1997).

Tomando como referencial se **as 400 horas de práticas vivenciadas ao longo do curso asseguram a articulação teoria-prática** e o que está sendo realizado nas instituições, assim se manifestaram "Eu acho que os Pipes, eles amadureceram muito no caso do nosso curso, são assumidos por este grupo de professores [...] Eles dão a prática e dão as disciplinas específicas" (UFU/MG), emerge aqui a possibilidade de realização dessa articulação nas referidas horas de práticas por professores das áreas específicas da docência.

Outros apenas se limitam a citar práticas de ensino realizadas ao longo do curso "Projetos citados: Prodocência, PET e PIBID" (LF, UFI/MG), ainda, "Disciplinas de Práticas de ensino" (LM, UFI/MG).

Ainda, destacam como são usadas essas horas e a sua concepção, o que reflete a insuficiência de fundamentos epistemológico-pedagógicos na formação docente: "Repensar o estágio. Talvez estabelecer mais questões geradoras" (UB/SP). Entrevistados

2 Deve-se observar que foram analisados dados de entrevistas pertinentes a: Universidade Federal de Uberlândia--UFU/MG, Universidade Federal de Itajubá-UFI/MG (entrevista coletiva, cabe esclarecer as siglas usadas: Licenciado em Matemática-LM, Licenciado em Física-LF, Licenciado em Física a distância-LF ead, Licenciado em Química-LQ, Licenciado em Ciências Biológicas-LCB), Universidade Brasil-UB/SP, Universidade do Vale do Sapucaí-Univas/MG.

de duas universidades se posicionaram indicando que a exigência da prática não garante a sua realização "O fato de estar assegurando não garantirá que isso funcionará" (UB/SP), "Não asseguram devido à insuficiência de carga horária, mas sim, devido ao uso que se faz dessas 400 horas, tratadas como práticas", outro acrescentou a necessidade de planejamento "Na verdade usadas muito equivocadamente. Se teoria e prática acontecerem de modo articulado, com planejamento, se houver uma reconfiguração dos PPCs, uma reinvenção das aulas [...] as 400 horas seriam suficientes" (Univas/MG).

A respeito de, se além das 400 horas de prática**, as 400 horas de estágio complementam a possibilidade de articulação teoria prática,** comentam "Sim: estágios e encontros com os estagiários" (LCB, UFI/MG), outro sugere "Necessidade de melhorar o relatório de estágio para instigar o aluno a relacionar o que aprendeu na universidade e o que tem feito na educação básica" (LF, UFI/MG). Outro não tem clareza ou desconhece o Projeto Pedagógico de Curso-PPC "Não sei precisamente se há. O PPC pode apontar" (UB/SP). Outros não consideram a existência dessa complementação "Difícil falar de Estágio. O Estágio é outro Problema. Logo que cheguei eu assumi o estágio. Ele não existia" (UFU/MG)", "Idem quanto ao estágio, que não é levado a sério nem pelos alunos e nem pelos professores", e acrescenta "Aposto na Residência Pedagógica" (Univas/MG), exigência da Res. 02, de 01 de julho de 2015, em análise.

O que se constata é que o estágio como está sendo realizado está desvinculado do projeto do curso, por desconhecimento do professor ou não previsão no PPC, o que se reflete na consecução de seus objetivos e sua operacionalização, enquanto significativa atividade de prática que compõe a formação docente.

De acordo com a referida legislação, **os componentes teóricos dialogam com os práticos**? Se sim, de que forma? Essa questão remete à dicotomia bacharelado e licenciaturas que se refletem na atuação docente e, em especial, nessa articulação: "Existe uma fragmentação muito grande entre os professores das disciplinas do bacharelado e os professores das disciplinas do ensino" (UFU/MG). Alguns alegam a não dialogicidade entre esses componentes devido a motivos vários, reuniões pouco planejadas, sobrecarga de trabalho "Deveriam, mas isso não ocorre de maneira pontual em reuniões e encontros" (LM, UFI/MG), "Deveriam, mas a sobrecarga docente não tem permitido que os professores se reúnam ou façam planejamento conjunto" (LF, UFI/MG). Embora haja tentativas, outro entrevistado observa que "Não percebo esse diálogo. A maioria dos professores que leciona nos cursos de pedagogia ou licenciaturas não trabalham há alguns anos em escolas de educação básica. Tudo fica na forma de simulação" (Univas/MG). Nessa perspectiva, a dialogicidade entre os componentes curriculares na articulação teoria-prática fica comprometida, o que pode reforçar a fragmentação do conhecimento produzido, não consecução dos objetivos propostos, sobrecarga docente de trabalho, reuniões pouco organizadas e falta de planejamento coletivo.

Em síntese, na análise da articulação do componente teoria-prática, a partir do

confronto entre o proposto na legislação e o realizado na docência, deve-se ressaltar: a tentativa dessa articulação por meio de projetos integradores; a observação de que as 400 horas de prática por si só, mais a carga horária de estágio não asseguram a sua efetividade; destaque para a possibilidade futura de residência pedagógica, nessa direção; indicação do estágio como possibilidade de articulação entre os componentes curriculares, via interação, dialogicidade, mas também como problema em relação à sua concepção e ou realização, quando mal concebido e ou prejudicado em sua operacionalização, apontando a necessidade de ser repensado; dificuldade de planejamento conjunto para a articulação teoria-prática e dicotomia entre bacharelado e licenciaturas.

Deve-se observar, ainda, que não são considerados pelos entrevistados os espaços diversificados de aprendizagem, institucionais ou não, como também metodologias que envolvem tecnologia, uso de laboratórios, visitas monitoradas, dentre outras atividades acadêmicas enriquecedoras e estimuladoras que possibilitam a experimentação da unidade teoria-prática.

3 I CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Porque vivemos um momento incerto, de transição entre o que existiu e o que existe (BAUMAN, 2011), que a educação se destaca como possibilitadora de promoção humana e social. É nesse contexto em movimento, em que ganham força as relações, os diálogos, as interlocuções e as articulações, que se coloca como fundamental um projeto educacional emancipatório, como parte da formação docente, priorizando-se currículos com múltiplos significados e dimensões com destaque para a práxis docente.

Nessa direção, a epistemologia social do conhecimento, a justiça curricular e a diversidade de identidades nos currículos de formação fundamentam a possibilidade de práxis educativas emancipatórias operacionalizadas por seus atores curriculantes, em especial os professores.

O percurso analítico dos fundamentos filosófico-epistemológico-pedagógicos da articulação teoria-prática, à luz dos fundamentos legais, confrontam o proposto com o praticado e demonstram que a legislação por si só não assegura a qualidade da formação docente, em diferentes contextos sócio-regionais brasileiros; a necessidade de políticas públicas consistentes voltadas para a formação docente de qualidade; maior investimento em recursos humanos (valorização do professor) e materiais (diferentes espaços de aprendizagem e de formação, metodologias de ensino inovadoras, dentre outros).

Na análise realizada, a articulação teoria-prática, considerada unidade dialética, não se efetiva em relações de dialogicidade, interação e integração entre os componentes curriculares. Há um descompasso entre a formação docente e sua atuação, apontando para maior incentivo à realização de projetos integradores interdisciplinares; dialogicidade entre os componentes curriculares na articulação teoria-prática; reestruturação dos estágios;

adequada utilização da carga horária ampliada nas atividades práticas; dicotomia entre bacharelado e licenciaturas; necessidade de aprofundamento dos conceitos fundamentais que sustentam a formação didático-pedagógica do professor; presença de resquícios de uma pedagogia do gerenciamento de base positivista, dentre outros indicadores.

Além de uma formação de qualidade, como exigência legal, a intencionalidade docente se coloca como possibilidade para o exercício de uma práxis docente emancipatória, pois exige um nível de conscientização adequado ao papel social estratégico do professor.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território de disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A face humana da sociologia**. Entrevista por Laura Greenhalgh, O Estado de São Paulo, 30/04/2011.

BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CP No. 2 de 1º. de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 11jan2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar.16. ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor.11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Yara Pires. **Ensinantes Aprendizes**: Bacharéis na prática da docência. 1ed, Curitiba: Editora CRV, 2010.122 p.

GONÇALVES, Yara Pires. Movimentos da formação para a docência: um processo em construção. In: COIMBRA, Camila Lima (orgs.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior**: desafios de uma formação. Curitiba/PR, 2015 (vol.6, Série Currículo: Questões Atuais).

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 8ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos**: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In Currículo sem fronteiras, v.13, n.3, p.427-435, set./dez.2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**. O cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

CAPÍTULO 22

PRÁTICAS EDUCATIVAS TRADUTORAS DE UM ENVOLVIMENTO FORTE DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 18/10/2020

Virgilio Gomes Correia
Instituto Politécnico de Coimbra–Escola Superior de Educação de Coimbra (IPC–ESEC)
Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social–Universidade de Coimbra (IPCDHS-UC)
Coimbra - Portugal
https://orcid.org/0000-0003-3384-988X

RESUMO: Os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam enormes constrangimentos nos seus processos de escolarização. Uma estratégia que adoptam para as contrariar é um envolvimento forte na aprendizagem, através de práticas educativas – acções e decisões que lhes permitem prosseguir e concluir com sucesso os estudos. Este estudo interroga-se sobre 1) as condições de escolarização constrangedoras dos processos de escolarização desses alunos; 2) as práticas educativas reveladoras do seu envolvimento forte na aprendizagem; e 3) as condições em que estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos. O quadro teórico adoptado combina teoria microssociológica de decisão escolar, teoria societal da escolarização, análise estratégica e representações sociais. Ele permite explicar e compreender os processos de escolarização desigualitários dos diversos actores sociais educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções. Recolheram-se discursos orais de 25 alunos através de entrevistas não-dirigidas. Foram submetidas a uma análise de conteúdo, segundo uma metodologia qualitativa, com auxílio do MAXQDA18. Os resultados revelam que os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam condições de escolarização constrangedoras. Procuram contrariar esses constrangimentos através de práticas educativas estratégicas - procura permanente de apoio económico financeiro, aplicação nos estudos ou recurso ao "tráfico de influências". Estas práticas educativas estratégicas surgem ligadas à valorização da educação escolar, traduzida na sua apreensão enquanto capital simbólico e de prestígio. Enquanto uma forma de pensar e agir sobre a realidade, que pode ser replicada por outros, estas práticas educativas estratégicas podem assumir-se como um património (imaterial).
PALAVRAS-CHAVE: Alunos, património, Angola, aprendizagem, memória.

EDUCATIONAL PRACTICES THAT TRANSLATE STUDENTS' STRONG INVOLVEMENT IN LEARNING

ABSTRACT: The Angolan students, from Luanda, of poor socioeconomic resources, face enormous constraints in their schooling processes. One strategy they adopt to counter them is a strong involvement in learning through educational practices - actions and decisions that allow them to successfully pursue and complete their studies. This study questions about 1) the conditions of schooling constraining the schooling processes of these students; 2) educational practices that

reveal their strong involvement in learning; and 3) the conditions under which these practices enable them to counteract those constraints. The theoretical framework adopted combines microsociological theory of school decision, societal theory of schooling, strategic analysis and social representations. It allows us to explain and understand the unequal educational processes of the various educational social actors, recognizing the margins of maneuver and autonomy in their actions. Oral discourses of 25 students were collected through non-directed interviews. They were submitted to a content analysis, according to a qualitative methodology, with the aid of MAXQDA18. The results show that the Angolan students, from Luanda, of poor socioeconomic resources, face embarrassing conditions of schooling. They seek to counteract these constraints through strategic educational practices - permanent search for financial support, application in studies or recourse to "influence peddling". These strategic educational practices are linked to the valorization of school education, translated into its apprehension as a symbolic and prestige capital. As a way of thinking and acting on reality, which can be replicated by others, these strategic educational practices can be assumed as an (immaterial) heritage.
KEYWORDS: Students, heritage, Angola, learning, memory.

1 I CONTEXTUALIZAÇÃO

Os alunos pertencentes a famílias mais desfavorecidas, social e economicamente, deparam-se com enormes dificuldades nos seus processos de escolarização (BYUN, SCHOFER, KIM, 2012; SEABRA, 2012; EVANS, KELLEY, SIKORA, 2014). Esta realidade não significa que as carreiras escolares desses alunos estejam em definitivo condenadas ao fracasso. Na verdade, estudos há que mostram alunos oriundos de famílias desfavorecidas a enfrentar com sucesso aquelas dificuldades (KELLERHALS, MONTANDON, 1991; BAUDELOT, ESTABLET, 1992; DURU-BELLAT, 2010). Um grande desafio que se coloca - para esses alunos, suas famílias e sociedade em geral saber - é saber até que ponto ou em que circunstâncias os alunos oriundos de grupos desfavorecidos podem vivenciar processos de escolarização bem-sucedidos, enfrentando ou transformando aquelas condições de escolarização desfavoráveis (BERTHELOT, 1982, 1988; BOUDON, 1979, 1990; YARO, 1995; LAHIRE, 2004; DIALLO, 2006; JUSTINO, 2013; PALHARES, 2013; CORREIA, 2015).

Um quadro teórico capaz de explicar e compreender os processos de escolarização desigualitários dos diversos actores sociais educativos, reconhecendo-lhes margens de manobra e autonomia nas suas acções, é aquele que combina a teoria microssociológica de decisão escolar, a teoria societal da escolarização, a análise estratégica e as representações sociais.

Boudon (1979, 1990), com a teoria microssociológica de decisão escolar, e Berthelot (1982, 1988), com a teoria societal da escolarização, reconhecem aos indivíduos e grupos sociais desfavorecidos que actuam no campo escolar margens de manobra e autonomia nas suas acções. As atitudes e os comportamentos desses indivíduos e grupos sociais

tendem, segundo aqueles autores, a traduzir práticas de actores sociais e educativos orientadas para a satisfação dos interesses e necessidades próprios. Para Boudon e Berthelot, claro está, o êxito das acções desses actores sociais e educativos dependeria dos recursos disponíveis que tivessem ao seu dispor, mormente posição social, valor atribuído à educação escolar e procedimentos adoptados para concretizar essa valorização (BERTHELOT, 1988).

A análise estratégica e as representações sociais ressaltam, igualmente, a autonomia dos actores sociais e educativos. A primeira reconhece aos indivíduos a qualidade de actores sociais, associada à capacidade de actuação no interesse próprio, através da utilização da margem de liberdade de que se dispõe (CROZIER, FRIEDBERG, 1977). As segundas reconhecem a importância da dimensão subjectiva na construção da realidade social; as visões do mundo dos actores sociais sobre a realidade orientam as suas atitudes e os seus comportamentos sobre essa mesma realidade (BERTHELOT, 1982, 1988; GILLY, 2002; JODELET, 2003).

É sob este quadro teórico que se analisa o envolvimento forte dos alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, na aprendizagem, enquanto estratégia para contrariar os constrangimentos que se lhes deparam nos seus processos de escolarização. O estudo interroga-se sobre três questões: 1) as condições constrangedoras dos processos de escolarização dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola); 2) as práticas educativas reveladoras do seu envolvimento forte na aprendizagem, no quadro da educação escolar; e 3) as circunstâncias em que estas práticas lhes permitem contrariar aqueles constrangimentos. A análise debruça-se sobre o período pós-colonial, tomando como objecto analítico os alunos da capital, Luanda, pertencentes aos subsistemas de ensinos primário, secundário e superior.

As respostas a estas questões podem melhorar a explicação e compreensão dos processos de escolarização dos alunos pertencentes a grupos socioeconómicos desfavorecidos, em geral, e dos alunos angolanos (luandenses), em particular. Podem, igualmente, fornecer indicações valiosas sobre uma realização bem-sucedida de processos de escolarização difíceis.

A seguir apresenta-se a metodologia utilizada neste trabalho. Nas duas últimas secções, explicitam-se, primeiro, os resultados alcançados e procede-se, depois, à sua discussão.

2 | METODOLOGIA

A estratégia metodológica adoptada neste estudo assenta no método de caso alargado (BURAWOY, 1998). Valoriza a combinação de vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, e de várias fontes de informação, e a confrontação das análises efectuadas (CORREIA, 2015).

As pesquisas de terreno, em Luanda, ocorrerem em dois momentos essenciais. No primeiro momento realizaram-se, além da pesquisa documental, dois inquéritos-piloto. Um inquérito-piloto por questionário foi administrado aos alunos que frequentavam o ensino secundário e a alguns alunos que estudavam no ensino primário. Outro inquérito-piloto por entrevista não-dirigida foi aplicado a um conjunto mais diversificado de indivíduos, compreendendo alunos a frequentar ensino primário, ensino secundário, ensino superior e alunos excluídos do sistema de ensino; professores dos diversos subsistemas de ensino, investigadores, técnicos do Ministério da Educação de Angola ou pais e encarregados de educação. No segundo momento da pesquisa de terreno, realizada com base nos resultados das pesquisas iniciais, dedicou-se ao desenho da amostra e à recolha e análise de dados.

2.1 Participantes

A população de referência tinha as seguintes as características: a) alunos de ambos os sexos, pertencentes a grupos sociais desfavorecidos - grupos ou agregados familiares detentores de débeis condições socioeconómicas, traduzidas em baixos níveis de capital económico (património material, financeiro) e sociocultural (níveis de escolaridade); b) alunos que experimentaram, ou estariam prestes a experimentar, alguma forma de tomada de decisões e acções, mormente as escolhas escolares (áreas/cursos, estabelecimentos de ensino) – ou seja, alunos que concluíram, ou estariam prestes a concluir, o ensino primário (1ª–6ª classes), prosseguiram, ou teriam tentado prosseguir, estudos no ensino secundário (técnico/normal e geral) (7ª/8ª–12ª/13ª classes) e/ou no ensino superior, ou foram excluídos do sistema de ensino por diversas razões, mormente a escassez de lugares no sistema ou as debilidades socioeconómicas próprias e das famílias; c) alunos que frequentaram, ou estariam a frequentar, um ou mais tipos de ensino (público, privado, religioso ou ligado a instituições religiosas); d) alunos, finalmente, que detinham, ou não, algum contacto com o mundo do trabalho (trabalhador a tempo inteiro, a tempo parcial ou, mesmo, como voluntário), seja por vontade própria, seja por alguma forma de imposição, nomeadamente necessidades económico financeiras próprias ou das respectivas famílias (CORREIA, 2015). Dos 25 alunos inquiridos por entrevista não-dirigida, 14 são raparigas e 11 são rapazes. 3 alunos frequentam ensino primário; 6 estudam no ensino secundário – 2 no ensino técnico e 4 no ensino normal; 2 alunos estudam no ensino geral e 8 no ensino superior; excluídos do sistema de ensino, pelas diversas razões, incluindo “não ter conseguido um lugar”, “ter reprovado” ou “ter necessidade de trabalhar”, encontram-se 2 alunos que deveriam estar a frequentar ensino geral e 4 que deveriam estar a estudar no ensino superior (CORREIA, 2015: 13 e 14 - Anexo I).

2.2 Instrumento

Com o inquérito por entrevista não-dirigida procedeu-se a uma recolha mais alargada de dados, abrangendo alunos dos subsistemas de ensinos primário, secundário e superior,

bem como alunos que estavam excluídos do sistema de ensino. As perguntas do inquérito por entrevista não-dirigida incidiam sobre seis áreas ou categorias: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar, e condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

2.3 Procedimentos

Os 25 alunos inquiridos foram selecionados por amostragem em bola de neve - um método não probabilístico. As entrevistas não-dirigidas foram recolhidas em várias sessões de 90 minutos, em vários locais indicados pelos alunos - escolas, universidades, residências particulares, igrejas ou pátios de escolas. Foram gravadas em áudio e depois transcritas.

2.4 Análise de dados

Para efeito do presente trabalho, os discursos dos 25 alunos foram submetidos a uma análise de conteúdo, em conformidade com a metodologia qualitativa. Com apoio do MAXQDA18, foram previamente codificados segunda as seguintes categorias: 1) condições de escolarização constrangedoras, 2) práticas educativas promotoras do investimento forte na aprendizagem/educação escolar e 3) circunstâncias em que práticas educativas permitem contrariar os constrangimentos da escolarização.

3 | RESULTADOS

Os resultados indicam que os alunos angolanos, de Luanda, de fracos recursos socioeconómicos, enfrentam condições de escolarização constrangedoras, traduzidas nos constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; nas debilidades das suas condições socioeconómicas e nas dificuldades associadas aos seus percursos escolares; e nas representações pouco positivas que detêm das suas escolas e das interacções escola-família. Face a estes constrangimentos, os alunos procuram adoptar práticas educativas estratégicas, traduzidas na procura permanente de apoio económico financeiro; na aplicação nos estudos; ou no recurso ao “tráfico de influências”. Estas práticas educativas estratégicas surgem ligadas à valorização da educação escolar, traduzida na sua apreensão enquanto capital simbólico e de prestígio.

3.1 Condições de escolarização constrangedoras

Os constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país ameaçam a concretização dos objectivos e interesses escolares presentes e profissionais futuros dos alunos. Destacam-se as crises associadas aos processos de transição económica (mudanças do sistema económico de planificação centralizada para um sistema com características de economia de mercado) e sociopolítica (eleições multipartidárias do início dos anos 90 do século passado, seguidas do conflito armado que

durou até 2002) (GOVERNO DE ANGOLA, 2011). A chegada da paz em 2002, um forte crescimento económico verificado entre 2002 e 2008, e as eleições multipartidárias de 2008 e 2017 não foram suficientes para que uma parte significativa da população angolana escapasse às fortes privações. No domínio educativo, o sistema de ensino enfrenta enormes dificuldades, traduzidas nos elevados níveis de reprovação e abandono escolar, nas carências de equipamentos e infra-estruturas (salas de aulas, escolas), e do corpo docente (em quantidade e qualidade), na insuficiência de recursos financeiros (GOVERNO DE ANGOLA, 2011; CARVALHO, 2013). Os resultados positivos alcançados com a implementação do Sistema de Educação e Ensino de 2001 (processo de escolarização mais longo, maior consistente entre os diversos subsistemas de ensino, desenvolvimento e valorização da Formação Profissional) são ainda insuficientes para ultrapassar as mencionadas dificuldades.

As debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e os seus percursos escolares difíceis (dificuldades de acesso e permanência no sistema de ensino) prejudicam a sua escolarização. Os baixos rendimentos das famílias, as fracas condições de habitabilidade das residências, os baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes, a par da acumulação das experiências de reprovações, interrupções e/ou abandonos de estudos por parte de muitos alunos, não favorecem um investimento forte na educação escolar.

As representações pouco positivas que os alunos detêm das suas escolas e das relações que estas mantêm com as famílias não favorecem, igualmente, o seu investimento e envolvimento na educação escolar. Os alunos consideram que as escolas do país, e as suas em particular, não cumprem cabalmente os seus objectivos e finalidades, padecendo de carências graves e mantendo uma tímida colaboração com as famílias (CORREIA, 2015).

3.2 Práticas educativas estratégicas

As práticas educativas estratégicas dos alunos constituem ferramentas poderosas que utilizam para contrariar as mencionadas condições de escolarização constrangedoras.

Através da procura permanente de apoio económico-financeiro, pela via da busca activa de trabalho (a tempo inteiro, a tempo parcial ou fazendo pequenos "biscates") ou de bolsas de estudo (junto de instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras), os alunos tudo fazem para assegurar os recursos necessários que lhes permitem prosseguir os estudos.

Pela via da aplicação nos estudos, os alunos procuram garantir as condições de obtenção de resultados escolares positivos. Tendem a ser assíduos e pontuais às aulas, esforçam-se para gerir de forma eficiente os recursos que têm ao seu dispor, incluindo o tempo (ritmo/calendário), os espaços (residência, instituições escolares, salões em igrejas, terraços em prédios de apartamentos), as modalidades de estudo (individual, em grupo),

ou os equipamentos (computadores e Internet, salas de estudo/aulas, bibliotecas, salas de informática).

Com o recurso ao “tráfico de influências” procuram assegurar o sucesso do seus processos de escolarização, ainda que se esteja em presença de uma prática censurada pela sociedade – mas tolerada. Os alunos praticam a “gasosa” – uma forma de “venda e compra” de favores – com o propósito de alcançar objectivos tão diversos como conseguir lugares no sistema de ensino, mudanças de formações/cursos e de regimes de frequência às aulas (diurno/nocturno), obtenção de resultados escolares positivos, aprovação ou obtenção de diplomas, obtenção de bolsas de estudos. Eles procuram, igualmente, estabelecer ligações com organizações religiosas, políticas, socioculturais ou outras com vista a alcançar benefícios escolares ou profissionais imediatos ou futuros.

3.3 Valorização da educação escolar

As práticas educativas estratégicas que os alunos de fracos recursos socioeconómicos procuram adoptar para contrariar as suas condições de escolarização constrangedoras estão intimamente associadas à valorização que fazem da educação escolar. Para eles, a formação escolar, sobretudo a de nível mais elevado, representa a possibilidade da obtenção de qualificações socialmente valorizadas, que permitem adquirir “conhecimentos únicos”, aceder a carreiras profissionais mais valorizadas, alcançar melhores condições de vida (prestígio social, ganhos económico-financeiros). Ao valorizarem a educação escolar enquanto um instrumento apropriado para se alcançar os objectivos e interesses próprios, e ultrapassar os obstáculos que se lhes apresentam, os referidos constrangimentos transformam-se em oportunidades e razões de ser da ocorrência das práticas educativas estratégicas. As aludidas condições de escolarização constrangedoras ganham, assim, sentido e poder explicativo na relação com a forte valorização que os alunos atribuem à educação escolar.

4 | DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que quando os alunos de fracos recursos socioeconómicos valorizam a educação escolar, apreendendo-a como mais-valia (capital de prestígio e simbólica), tendem a envolver fortemente na aprendizagem, procurando contrariar os constrangimentos associados aos seus processos de escolarização. Estes resultados confirmam descobertas de outras pesquisas, realizadas noutros contextos ou formações sociais, que atestam o fulgor de actores sociais e educativos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos a actuarem em conjunturas de enormes constrangimentos e dificuldades (BERTHELOT, 1982, 1988; BOUDON, 1979, 1990; KELLERHALS, MONTANDON, 1991; BAUDELOT, ESTABLET, 1992; PROTEAU, 1995; YARO, 1995; LAHIRE, 2004; DIALLO, 2006; JUSTINO, 2013; PALHARES, 2013; CORREIA, 2015).

As acções e decisões destes alunos de fracas condições socioeconómicas são,

de facto, práticas educativas estratégicas. Através delas, os alunos procuram minorar os efeitos menos positivos das suas vivências numa realidade socioeducativa constrangedora, contrariar os constrangimentos que se lhes apresentam, adaptar–se às diferentes situações que lhes permitem alcançar os seus objectivos e interesses (CROZIER, FRIEDBERG, 1977; SARDAN, 2005).

Estas práticas educativas estratégicas mostram que os alunos de fracos recursos socioeconómicos são detentores de autonomia, enquanto actores sociais e educativos capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem. Tal como outros alunos africanos subsarianos e de outros continentes, estes alunos luandenses são dinâmicos, inventivos e criativos (SARDAN, 2005), actores sociais educativos possuidores de racionalidades apropriadas às condições de vida que experienciam (ASSOGBA, 2011).

A autonomia e a qualidade de actores sociais e educativos desses alunos baseiam-se nas suas capacidades de leitura crítica das realidades escolar, familiar e sociocultural; de projecção e antecipação do futuro; e de acção sobre o real - associadas à valorização da educação escolar. Eles reconhecem que, enquanto membros de grupos sociais ou famílias desfavorecidos, não detentores de outros tipos de património (material, financeiro, cultural e simbólico), dependem muito da educação escolar para melhorar as suas condições de vida (GILLY, 2002; ZAGO, 2012), mesmo tendo em consideração que a formação escolar não garante sempre o acesso ao mercado de trabalho e aos eventuais benefícios associados (PALHARES, 2013). À semelhança do que revelam outros estudos (PROTEAU, 1995; YARO, 1995; DIALLO, 2006), estes alunos reconhecem que o investimento na formação escolar pode constituir um meio capaz de impulsionar uma promoção social ou evitar uma não promoção social (ou despromoção social).

O presente estudo demonstra que a procura de educação escolar pode assumir um perfil que não se desenvolve apenas segundo o modelo melhores condições socioeconómicas, maior procura de ensino. Um outro modelo é possível: maiores debilidades de condições socioeconómicas, associadas à valorização da formação escolar, maior procura de ensino.

Os resultados deste estudo demonstram, finalmente, que as acções e decisões dos alunos de fracas condições socioeconómicas são práticas educativas estratégicas, que lhes permitem contrariar as adversidades que se lhes apresentam nos seus processos de escolarização difícil e perseguir a realização dos seus objectivos e interesses. Estas práticas educativas estratégicas podem constituir uma ferramenta poderosa na conquista da melhoria das condições de vida (presente e futura) dos actores sociais e educativos. Enquanto uma forma de pensar e agir sobre a realidade, que pode ser rentabilizada ou replicada por outros, estas práticas educativas estratégicas podem assumir-se como um património (imaterial). Neste sentido, elas podem e devem ser estudadas criticamente, conservadas e difundidas.

AUTORIZAÇÃO/INFORMAÇÃO SOBRE O CAPÍTULO

Este capítulo retoma o trabalho apresentado pelo autor no XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía (A Coruña, España, 5 e 6 de Setembro de 2019) - organizado pelas instituições Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (ACIP) Universidade da Coruña e Universidade do Minho - e publicado nas respectivas Actas.

REFERÊNCIAS

ASSOGBA, Y. Insertion des Jeunes Exclues en Afrique. Université du Québec en Outaouais (UQO): Alliance de Recherche Université-Communauté/Innovation Sociale et Développement des Communautés (ARUC/ISDC), Axe 1 Développement Social. Série: Recherches, 39, mai 2011, 13 p. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/contemporains/assogba_yao/insertion_jeunes_exclus_afrique/insertion_jeunes_texte.html>. Acesso em: 16 out. 2020.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **Allez les Filles!**. Paris: Le Seuil, 1992. 245 p.

BERTHELOT, J.-M. **O labirinto escolar**. Porto: Rés Formalpress, 1988. 343 p.

BERTHELOT, J.-M. Réflexions sur les Théories de la Scolarisation. **Revue Française de Sociologie**, v. 23, n. 4, p. 585-604, oct./déc. 1982. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1982_num_23_4_3605>. Acesso em: 16 out. 2020.

BOUDON, R. **Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles**. Paris: Hachette, 1979. 352 p.

BOUDON, R. Racionalidade. In: BOUDON, R. et al. (Dir.), **Dicionário de sociologia**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 207-208.

BURAWOY, M. The Extended Case Methode. **Sociological Theory**, Washington, DC, v. 16, n. 1, p. 4-33, Mar. 1998. Disponível em: <http://burawoy.berkeley.edu/Methodology/ECM.ST.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

BYUN, S.-Y.; SCHOFER, E.; KIM, K.-K. Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. **Sociology of Education**, s.l., v. 85, n. 3, p. 219-239, July 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0038040712447180>. Acesso em: 16 out. 2020.

CARVALHO, P. Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In: COOPEDU: ÁFRICA E O MUNDO, 2, 2012, Lisboa. **Livro de Atas**. Lisboa: ISCTE-IUL/CEA, Leiria: ESECS-IPL, set. 2013. p. 248-265. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6014/1/Carvalho_COOPEDU.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

CORREIA, V. **Sistema de ensino, transição societal** e práticas educativas estratégicas dos **actores sociais:** o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola). 2015. 663f. Tese (Doutoramento em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16301/1/VirgilioCorreia%2c%20TeseCompleta%2c%20marco23%2c%20julho22.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'Acteur et le Système:** Les Contraintes de l'Action Collective. Paris: Editions du Seuil, 1977. 512 p.

DIALLO, B. B. Les Parcours Scolaires Atypiques du Collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest): Approche Comparative. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 45-64, jul. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6722>. Acesso em: 16 out. 2020. doi:http://dx.doi.org/10.7213/rde.v6i17.6722.

DURU-BELLAT, M. Las Desigualdades Educativas en Europa: Una Cuestión de Actualidad. Revista Española de Educación Comparada, Madrid, n. 16, p. 105-130, 2010.

EVANS, M.D.R., KELLEY, J.; SIKORA, J. Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. **Social Forces**, Oxford, Chapel Hill, v. 92, n. 4, p. 1573-1605, June 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/sf/sou030>. Acesso em: 16 Oct. 2020.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo (RANZI, S.M.F.; SILVA, M.C. Trad.). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, jan./jun. 2002. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.257>. Acesso em: 16 out. 2020.

GOVERNO DE ANGOLA. **Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola**. Luanda: 04 maio 2011, 65 p.

JODELET, D. Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 2003. p. 45-78.

JUSTINO, D. Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In: DIOGO A. M.; DIOGO, F. (Orgs.), **Desigualdades no sistema educativo**: percursos, transições e contextos. Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2013. p. 7-20.

KELLERHALS, J.; MONTANDON, C. **Les Stratégies Éducatives des Familles:** Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Préadolescents. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé, 1991. 256 p.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004. 367 p.

PALHARES, J. A. **Os jovens enquanto alunos perante a produção de resultados**: a importância dos contextos e processos de educação não-escolares. 2013. Disponível em: <https://bemvin.org/os-jovens-enquanto-alunos-perante-a-produco-de-resultados-a-im.html>. Acesso em: 16 out. 2020.

PROTEAU, L. Le Champ Scolaire Abidjanais: Stratégies Éducatives des Familles et Itinéraires Probables. **Cahiers des Sciences Humaines**, v. 31, n. 3, p. 635-653, 1995. Disponível em: <https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/42916.pdf>. Acesso em: 16 oct. 2020.

SARDAN, J.-P. O. **Anthropology and Development:** Understanding Contemporary Social Chance. London and New York: Zed Books, 2005. 256 p.

SEABRA, T. Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, p. 185-210, 2012. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/5871>. Acesso em: 16 out. 2020.

YARO, Y. Les Stratégies Scolaires des Ménages au Burkina Faso. **Cahiers des Sciences Humaines**, v. 31, n. 3, p. 675-696, 1995. Disponível em: <https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/42918.pdf>. Acesso em: 16 oct. 2020.

ZAGO, N. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs.) **Família, escola e juventude:** olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.132-150.

CAPÍTULO 23

O TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ DIANTE DA NOVA RACIONALIDADE TÉCNICA: POSSIBILIDADES E LIMITES

Data de aceite: 04/01/2021
Data de submissão: 20/09/2020

Clarice Schneider Linhares
Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICENTRO
Guarapuava -PR
http://lattes.cnpq.br/0889494792719933

Laurete Maria Ruaro
Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICENTRO
Guarapuava -PR
http://lattes.cnpq.br/5759167183590675

RESUMO: As mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico da escola pública do Estado do Paraná foram determinadas pelo surgimento de uma nova racionalidade técnica de trabalho e interferiram no desempenho dos profissionais de educação, inclusive na atuação do pedagogo, agora denominado professor pedagogo. Este assume o papel antes desempenhado pelo especialista de educação (a orientação educacional, a supervisão e a administração escolar), tornando-se responsável por parte do processo. Objetiva-se, com este artigo, realizar a análise crítica do trabalho deste profissional, responsável pela articulação e a operacionalização de todos os procedimentos didático-pedagógico, inclusive o projeto pedagógico. Ao assumir a função como articulador de todo processo pedagógico na escola, este profissional perdeu sua identidade funcional, direcionando sua atenção ora para atividades de rotina, ora para atividades de organização e planejamento, não determinando quais as de real importância dentro do processo educacional. Na década de 1970 a 1980, vários autores, como Aparício (1972), Andrade (1976), Lenhard (1973), Przbylski (1976), Rangel (1979), Sergiovanni (1978) e Silva (1987), fizeram uma profunda reflexão sobre os profissionais que atuavam na escola, destacando as mudanças que indicavam uma nova racionalidade técnica voltada a atender os ditames econômicos de mercado. Desta forma, busca-se fazer um paralelo entre o modelo tecnicista e funcionalista do coordenador pedagógico da década de 1970 a 1980 e o momento atual, no qual se enaltece o domínio por parte de quem coordena o trabalho pedagógico como aquele que detém pleno domínio sob toda a organização didático-pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Racionalidade técnica - pedagogo - escola pública.

THE WORK OF THE PEDAGOGUE IN THE PUBLIC SCHOOL OF THE STATE OF PARANÁ BEFORE THE NEW TECHNICAL RATIONALITY: POSSIBILITIES AND LIMITS

ABSTRACT: The changes that occurred in the organization of the pedagogical work of the public school of the State of Paraná were determined by the emergence of a new technical rationality of work and interfered in the performance of the education professionals, including in the performance of the pedagogue, now called pedagogical teacher. This assumes the role

previously played by the education specialist (educational guidance, supervision and school administration), becoming responsible for part of the process. The objective of this article is to carry out a critical analysis of the work of this professional, responsible for the articulation and operationalization of all didactic-pedagogical procedures, including the pedagogical project. When he took on the role of articulator of the entire pedagogical process at school, this professional lost his functional identity, directing his attention now to routine activities, now to activities of organization and planning, not determining which ones are of real importance within the educational process. In the 1970s to 1980s, several authors, such as Aparício (1972), Andrade (1976), Lenhard (1973), Przbylski (1976), Rangel (1979), Sergiovanni (1978) and Silva (1987), made a deep reflection about the professionals who worked at the school, highlighting the changes that indicated a new technical rationality aimed at meeting the economic dictates of the market. In this way, we seek to make a parallel between the technicist and functionalist model of the pedagogical coordinator from the 1970s to the 1980s and the current moment, in which the domain by those who coordinate the pedagogical work is praised as the one who has full control over the entire didactic-pedagogical organization.
KEYWORDS: Technical rationality - pedagogue - public school

1 I ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS DA SUPERVISÃO ESCOLAR: A ESCOLA COMO RAZÃO INSTITUCIONAL

De acordo com o artigo da professora Dra. Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva, intitulado *O papel do supervisor no atual contexto brasileiro*, já na década de 1980 verificava-se a necessidade de se repensar e se redefinir o papel do educador. Segundo a autora, “as contradições que esboçaram esses questionamentos onde é necessário democratizar a educação como ato político, assumido e consciente, participativo e real [...]”. (SILVA, 1983, p. 6)

A necessidade hoje, após uma redefinição do papel daquele que está designado para responder pela articulação do todo processo pedagógico na escola, exige uma análise não só de suas origens, mas também de suas relações e contradições no seu processo histórico, social, político e econômico:

> O histórico da Supervisão no Brasil, desde a sua origem, como elemento integrante do processo educacional, bem como a evolução de suas concepções e de seus conceitos, de acordo com as diferentes posturas axiológicas de diversos autores e instituições, já foi realizado por muitos profissionais e especialistas da área específica ou, mais genericamente, ligados a educação. (SILVA, 1987, p. 37)

De acordo com Luís Aparício (1972), verificava-se a necessidade de professores, administradores e supervisores participarem de um amplo processo de Educação para América Latina (CASEAL). Realizou-se, para tanto, um encontro patrocinado pela Organização dos Estados Americanos (O.E.A.) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, dentre outros objetivos, visava:

> - Estimular e complementar os esforços nacionais e multinacionais no campo da educação;
>
> - Impulsionar a cooperação interamericana em matéria de educação, conforme as normas, e os mandatos relativos à educação contidos na Declaração dos Presidentes da América, e.....
>
> - Promover a integração da América Latina por meio da educação, com o propósito de elevar o nível econômico e social da região e como passo importante para a integração americana, respeitando a personalidade educacional (Resolução CIC - 9/68 do Conselho Interamericano Cultural – O.E.A.). (APARÍCIO, 1972, p. 5)

O encontro, que visou a promoção da melhoria sociocultural da América Latina por meio da escola e da educação, concluiu que o analfabetismo, a subalimentação, o subemprego, as enfermidades, a mortalidade e a pobreza poderiam ser dirimidos por meio da educação, bem como pela pessoa que fosse responsável pela organização do processo didático-pedagógico.

Nascia, naquele momento, a figura e a função da Supervisão da Educação, adotando-se os padrões sócio/culturais/econômicos dos países mais desenvolvidos. Segundo o texto, onde havia exigências de mudança era mais dinâmica e autoritária; onde essas eram débeis, ocorria o fenômeno contrário. Para uma supervisão consciente de seu papel, deve-se superar as limitações impostas pelo meio, em que os conceitos de homem, de educação, de sociedade são formados a partir de princípios que o salvem da ignorância e do atraso cultural frente aos países mais avançados, cultural e politicamente.

Naquele momento, havia ênfase para a ação de uma supervisão democrática em que se privilegiava o uso de métodos científicos, a prática e a convivência da liberdade, a valorização da dignidade humana, o respeito aos direitos dos outros; o estímulo à criatividade, cooperação e trabalho em equipe, e avaliação contínua do seu trabalho. Segundo o próprio texto, a supervisão da educação não é um fenômeno isolado do contexto da própria sociedade, como a política, a cultura, o comportamento, a ciência, a filosofia, entre outros.

Os princípios que a regiam buscavam despertar a sensibilidade para se atingir os ideais como a cientificidade, a objetividade, a democracia, a totalidade, a flexibilidade, a liderança, a interação humana e, principalmente, a continuidade. Para isto, deveria ser planejada, permitindo a organização, sistematização e consecução dos objetivos a que se propunha; a economia do tempo; a cooperação entre o supervisor e o professor; dentre outras. Há, segundo o próprio texto, a qualidade profissional do supervisor como pessoa e como educador.

Diante disto, são esses os objetivos da supervisão:

> O propósito último da supervisão é a promoção do desenvolvimento do aluno e, daí, consequentemente, o progresso da sociedade.

> O propósito imediato da supervisão é cooperar no desenvolvimento favorável do processo ensino-aprendizagem. (BAAR, BURTON e BRUECKNER)

De acordo com o que se tem analisado e comentado até aqui, a supervisão da educação é uma força que promove a mudança em diversos sentidos, especialmente no que se refere à maneira de pensar e de atuar das pessoas que trabalham neste campo, para estimular mudanças nos professores e em toda a comunidade.

Se a supervisão consegue modificar o conceito que as pessoas têm de si mesmas e, particularmente, da função que o professor tem em suas mãos, indiscutivelmente pode estar em condições de mudar as práticas tradicionais e rotineiras do ensino.

Em última instância, a promoção de mudanças para melhorar as instituições educacionais é propícia para o melhoramento de fatores e atividades que promovam o desenvolvimento integral do estudante como um meio seguro para acelerar o progresso da sociedade. Sobre este particular, assim se expressa Alarcão (2001, p. 54)

> A escola é uma invenção da sociedade para proteger e fazer progredir sua cultura. Uma boa escola, em nossa sociedade, ajuda as pessoas jovens e velhas a atender e a apreciar os ideais e valores da vida democrática. Ajuda-as a assumir as responsabilidades da cidadania.

Como a sociedade na qual o homem vive exerce influência vigorosa sobre o tipo de educação que deve ser-lhe dada, a qualidade das instituições em que se realiza a educação deve garantir sua eficácia para bem da sociedade a que serve.

O supervisor, dentro deste contexto, deve atualizar de forma permanente os conhecimentos e experiência dos professores, renovando técnicas de ensino, conteúdos disciplinares, currículos e formas adequadas de trabalho com seus alunos.

Os objetivos da supervisão na empresa é a busca máxima da eficiência produtiva. Na escola, é a eficácia dos seus procedimentos didático-pedagógicos, como: orientar, estimular e cooperar na educação do aluno; assessorar professores para a correta interpretação da política educacional nacional; avaliar todo processo educacional a curto, médio e longo prazo.

Quanto às funções classificadas em técnicas, administrativas e sociais, buscam complementar atividades de caráter extremamente funcionalista, tecnicista e burocrática, não fugindo à regra do momento tecnicista da educação.

Autores como Andrade (1976), Lenhard (1973), Prybylski (1976), Rangel (1979) Sergiovanni (1978) e Silva (1987) apontam a proposta de uma supervisão moderna como aquela que traz para o seu trabalho riqueza de conhecimentos acerca das crianças e do currículo, além de habilidades para se trabalhar de forma eficiente com as pessoas e para que eles mesmos (os professores) resolvam seus problemas. Visa, também, à transformação da escola como um todo orgânico e não como a soma de atividades paralelas, interligadas apenas por estruturas administrativas exteriores ao conteúdo educativo. A supervisão

pedagógica é indispensável a todas as escolas e à própria humanização da educação, preocupada com a autorrealização dos alunos, professores e especialistas da educação. Com isto, encerra-se a primeira parte deste artigo, fazendo-se uma contextualização histórica e conceitual da gênese da supervisão escolar.

O pensamento que move a escola é tipicamente burguês, construído simultaneamente ao aparecimento das bases ideológicas do capitalismo e do próprio pensamento científico. Isto é, o desenvolvimento histórico do capitalismo e do pensamento científico coincidem com os ingredientes que compõem a razão da escola, a natureza dos processos científicos e o julgamento do certo e errado nos procedimentos pedagógicos.

Para Durkheim, a escola surgida na era da modernidade assume o papel na construção de uma racionalidade burguesa. Em sua obra *Educação e Sociedade* (1972), salienta três aspectos: a educação como ação institucional para se garantir a continuidade da vida material; o papel da educação para efetivação do consenso social e solidariedade através do trabalho; o papel educativo de transmissão da cultura.

Segundo Marx, há uma desconfiança em relação ao papel social da educação por esta ser considerada um aparelho de perpetuação da ideologia dominante e que, mesmo rompendo com o positivismo clássico, não consegue distanciar-se do racionalismo universal.

Já para Paulo Freire, o rompimento com o positivismo clássico se deu na medida em que se questionou o saber dominante, colocando no mesmo patamar o sujeito aprendiz e o sujeito que ensina.

Há uma mudança radical em todos os segmentos da sociedade: a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. Esta transição paradigmática demonstra que a exploração taylorista/fordista, vigente durante o século XX, está esgotando-se em todos os setores, da economia à tecnologia de produção contínua. De acordo com esse modelo, a escola atuava dentro de um nível periférico e se detinha ao preparo do trabalhador para uma determinada linha de produção, sem maiores conhecimentos específicos.

Hoje, diante do desenvolvimento de novas tecnologias, deu lugar às novas formas de organização de trabalho e ao surgimento de um novo estilo de trabalhadores, munidos, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração. Considera-se, também, a guerra capitalista por mercados, cuja nova arma é a competitividade, assegurada pelo domínio de tecnologia sofisticada operada por um trabalhador mais instruído.

Como se vê, a evolução recente no mundo do trabalho deu margem às novas práticas de gestão, inclusive a escolar, constituindo uma organização do trabalho pedagógico dentro da escola.

A mudança do modelo taylorista para um modelo toyotista, baseado em princípios como a formação contínua, sociedade aprendente e formação crítico-reflexiva, é, na realidade, um processo permanente de desenvolvimento organizacional. A formação contínua e prático-reflexiva de professores e supervisores (estes, agora denominados

pedagogos) é responsável pela articulação de todo processo pedagógico da escola em que é necessário:

- Desmistificar a visão funcionalista, tanto de professores quanto de pedagogos, valorizando a inovação como um processo de desenvolvimento organizacional e de aprendizagem permanente.

- Destacar o papel decisivo que cabe à universidade e às agências formadoras pela formação inicial de professores e pedagogos. Há uma estreita relação entre ensino básico, secundário e superior, cuja formação pode ser sentida em suas práticas docente, na gestão do currículo, nos métodos pedagógicos e na relação com seus alunos.

- Orientar professores e pedagogos nas buscas de sua formação contínua em que não se trata mais de primeiro formar professores, para que depois possam aplicar o que aprenderam, mas integrar o "lugar de aprender" e o "lugar de fazer".

A partir da década de 1990, em âmbitos federal, estadual e municipal, os novos modelos de organização do trabalho pedagógico já estavam presentes no cenário educacional brasileiro, cujo discurso neoliberal, de acordo com os ditames econômicos, deu ênfase ao modelo flexível, à descentralização de recursos, à qualidade total e à própria otimização de recursos e serviços prestados pelo Estado. O caráter economicista da relação entre educação e desenvolvimento sempre esteve presente nos planos de governo de diversos níveis, como também nos documentos produzidos pelos centros de elaboração das políticas sociais.

A educação continua a ser invocada como "tábua de salvação" para o progresso e equilíbrio social, tal como já acontecia na década de 1970, apontada como forma de superar a miséria e a ignorância.

2 | A NOVA RACIONALIDADE TÉCNICA: POSSIBILIDADES E LIMITES

O surgimento do novo milênio deu lugar a um estado de caos. Novos conhecimentos e descobertas sobre o homem e a sua vida no planeta possibilitaram que, simultaneamente, surgissem aspectos positivos e negativos, tais como o aumento da média de vida, a cura de algumas doenças, a comunicação entre os povos, o trabalho em rede o conhecimento simultâneo dos grandes acontecimentos; paralelo ao uso e generalização das drogas, a perda da identidade ética e moral, o desemprego e a pobreza.

Essa nova racionalidade técnica do trabalho do pedagogo busca uma nova cientificidade, obtendo uma visão mais ampla do contexto atual. A nova forma de organização sugere o domínio de novas competências sobre o processo educacional, sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, dando-se ênfase à figura do pedagogo como articulador e mediador. Entretanto, a

nova ética de organização do trabalho não deve perder de vista a questão de identidade desse profissional e do papel que cabe à escola, ao aluno, ao professor, como elementos importantes para transformação social.

Alarcão (2001, p. 10-11) lembra que os educadores têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação para o futuro, já que grande parte do tempo das crianças e dos jovens é passada na escola. Esse novo paradigma civilizatório manifesta-se no modo como os profissionais, inclusive os da educação, atuam em sua profissão. Há o desejo de uma escola reflexiva, que continuadamente pense em sua missão social e acredite que formar é organizar contextos de aprendizagem, em possibilitar ambientes formativos e saudáveis, e que, para isso, utilize uma gestão estratégica e flexivelmente viva na ação do professor com seus alunos. Ao sujeito articulador e mediador de todo esse processo, cabe, neste cenário, ser o parceiro, respeitando a autonomia do professor.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, a partir de 2004/2005 há um direcionamento das atividades do pedagogo por meio das propostas de ações coordenadas pelo setor de gestão escolar, denominada C.G.E., e que estão disponibilizadas pelo portal da educação. Essas ações compreendem: grupos de estudo, encontros entre o núcleo regional e a secretaria de educação, jornadas pedagógicas, cadernos pedagógicos, projetos diversos, como a TV Educativa de Paulo Freire, e estudos sobre regimento escolar e demais setores da escola como conselho escolar, dentre outros.

A partir dessas ações, a escola organiza o seu Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e o Plano de Ação Docente, com vistas à efetivação de uma gestão democrática. Para essa discussão, a Secretaria de Estado da Educação elaborou um documento base estabelecendo um paralelo entre o papel da direção e da equipe pedagógica, atendendo ao próprio processo de gestão democrática.

Faz, ainda, ponderações sobre os aspectos legais respaldada pela Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 205 e 206, apresenta a educação como direito de todos e dever do estado, com base em determinados princípios como igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade, valorização dos profissionais de educação e padrão de qualidade.

As teorias modernas de administração escolar, segundo Rosar (1999), vão além do modelo de gestão compartilhada, próprio do conceito de qualidade total, baseada na produtividade e eficiência. Ainda segundo essa autora, o convencimento ideológico acionado pelo governo limita a prática de diretores, pedagogos e professores e reproduzem determinada terminologia, sem melhor entendimento sobre o que está sendo veiculada.

A gestão democrática compreende noções de cidadania, da apropriação de bens culturais e do desenvolvimento de todas as potencialidades que, segundo Coutinho (2000), são abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado.

Ainda, de acordo com Ferreira (1999), a gestão significa organizar, dirigir, tomar decisões, ter consciência coletiva e formar seres humanos por meio da educação. Para Gramsci, é possível preparar a classe trabalhadora também para pertencer à classe dirigente.

Neste aspecto, a escola, como instituição social, é também um espaço de mediação entre sujeito e sociedade, entendendo-se como um processo de emancipação humana e de transformação social. Assim, o papel político da escola está atrelado ao seu papel pedagógico e garante que o processo de ensino/aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária.

Para Saviani (2007), a sociedade brasileira vive sobre a influência do capital monopolista internacional, resultado da reorganização das classes trabalhadoras. Com isto, justifica-se a adoção da gestão democrática pela escola pública, respeitando os princípios de organização, participação, planejamento e tomada de decisão.

A seguir, as ações do Núcleo Regional de Guarapuava em relação ao período de 2007/2010, descritas em grupos de estudo, encontros, jornadas pedagógicas, formação continuada, cadernos e produções pedagógicas, análise de diversos documentos e propostas de trabalho para a escola. São elas:

Grupos de Estudos: processo de formação continuada para pedagogos, conselheiros escolares e funcionários da SEED/NRE	- Elaboração de três processos de capacitação - Seleção de textos para estudo - Análise dos textos e elaboração dos roteiros de estudo - Envio do material ao NRE - Total de participantes: 26.200
Encontro NRE-CGE- Formação continuada junto aos NRE para discutir, analisar e dimensionar o trabalho pedagógico dos NRE.	- Elaboração de um processo de capacitação - Seleção de textos para estudos - Contratação de profissionais das IES - Total de participantes: 200
Jornadas Pedagógicas de Pedagogos- Formação continuada junto às Equipes Pedagógicas das escolas públicas estaduais para discutir, analisar e dimensionar as ações pedagógicas nas escolas	- Elaboração de um processo de capacitação - Seleção de textos para estudo - Contratação de profissionais das IES - Total de participantes: 6.500
CGE Itinerante- Formação continuada de pedagogos e diretores das escolas de rede estadual para a discussão, análise e propostas de ações para intervenção na prática pedagógica das escolas	- Elaboração de dois processos de capacitação - análise dos projetos Político-Pedagógicos e planos de Ação da Escola do NRE a ser visitado - Seleção de textos para estudo de acordo com as necessidades apontadas. - Visita aos NRE Total de participantes: 8.150

Cadernos Pedagógicos- Elaboração e Implementação dos Cadernos Pedagógicos para apoio às equipes Pedagógicas, direção, professores e alunos	- Elaboração do manual de produção dos Cadernos Pedagógicos - Divulgação do projeto - Contratação de professores das IES para orientação e validação dos artigos - Publicação dos Cadernos Pedagógicos
Edital de Concurso para Pedagogos	- Elaboração do Edital para Concurso Público de Pedagogos
Produções Pedagógicas	- Elaboração do manual Produções Pedagógicas - Divulgação e orientação permanente do Projeto - Validação permanente das produções - Publicação das Produções Pedagógicas online
Projeto junto ao **Portal Dia-a-dia Educação**	- Elaboração e seleção de materiais a serem divulgados no Portal
Projetos junto à **TV Paulo Freire**	Desenvolvimento de Projetos junto à TV Paulo Freire Organização da Gestão Escolar e Políticas Públicas na implementação da formação continuada a distância
Regimento Escolar	- Construção do caderno de apoio para elaboração do Regimento Escolar das escolas - Construção do Regimento Escolar em todas as escolas estaduais do estado
Conselho Escolar- redimensionar as ações do Conselho Escolar, fortalecendo a prática democrática e participativa	- Acompanhamento, junto aos NRE, da organização e ação dos Conselhos Escolares das escolas públicas estaduais.
Projeto Político-Pedagógico- Orientação para implementação dos projetos.	- Dimensionar as práticas pedagógicas das escolas de acordo com os pressupostos dos Projetos Político-Pedagógicos
Instâncias Colegiadas- seu fortalecimento nas escolas	- Acompanhamento, junto aos NRE, da organização e ação das Instâncias Colegiadas das escolas públicas estaduais
Planejamento Participativo e Plano de Ação das Escolas	- Acompanhamento, junto aos NRE, elaboração e implementação do Plano de Ação das escolas públicas estaduais
Eleição de Diretores	- Assessorar no processo de eleição de diretores - Subsidiar a construção do Plano de Ação do Diretor
Assessoria pedagógica aos departamentos e programas das SEED	- Assessoria pedagógicas à Equipe de Educação Indígena, Educação do Campo, SAREH, Programa Superação e as demais

Reuniões técnicas com os NRE	- Reuniões técnicas com as Equipes de Ensino dos NREs e Chefias, para assessorar, discutir, analisar e dimensionar as ações pedagógicas dos NREs
Trabalho conjunto com as Secretarias do Estado da Saúde e do Trabalho	- Contato com as demais Secretárias/ Unidades/ órgãos para integração com o processo educacional
Trabalho em conjunto com os demais departamentos e coordenações da SEED	- Participação em cursos e reuniões, planejamentos e ações que envolvam questões pedagógicas
Membros em comissões	- Participação em várias comissões criadas pela SEED, que envolvem assuntos pedagógicos.

Ações Coordenação de gestão escolar - CGE - 2007/2010

3 I CONCLUSÃO

A título de conclusão provisória e diante de uma nova figura que se delineia no interior da escola como aquele que se responsabiliza como articulador do processo pedagógico, o pedagogo é aquele que detém não só essa responsabilidade, mas deve incorporar um novo perfil como educador.

Diante das ponderações feitas sobre a nova organização do trabalho na escola, o pedagogo assume um novo papel que vai além das práticas mecanicistas e funcionalistas. Cabe perguntar se neste momento a sua formação o preparou para exercer com competência o trabalho para o qual está sendo designado e a pergunta está relacionada à nova organização do trabalho e do mundo em tempos atuais.

Para isso, é necessário que a direção e a equipe pedagógica busquem um trabalho coletivo, que deve ser explicitado no projeto político pedagógico da escola. Deve, também, superar conflitos e eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias e que são próprias de rotinas burocráticas do modelo anterior de administração escolar.

Nesse aspecto, o papel do diretor é, predominantemente, gestor e administrativo, mas sempre com enfoque pedagógico. Ao pedagogo, não cabe mais a defesa de uma lógica tecnicista e indiferente à realidade escolar, mas sim sua função de mediador do trabalho pedagógico, mesmo nos espaços de contradição para a transformação da realidade escolar.

O edital N. 10/2007 de seleção para concurso público para o preenchimento da carreira do professor/pedagogo, prevê sua participação na gestão escolar como:

- Coordenar o projeto político pedagógico e o plano de ação da escola;
- Aprofundar temas que possibilitem a elaboração de propostas de intervenção;

- Garantir o atendimento as necessidades do educando;
- Elaborar projetos de formação continuada;
- Observar a legislação vigente, como a L.D.B. e o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Orientar a comunidade escolar em todas as ações pedagógicas, desde o projeto pedagógico e a proposta pedagógica curricular.

Com isso, pode-se perceber que o papel do pedagogo se legitima não somente na mediação da gestão escolar, mas, principalmente, no movimento de organização do currículo pela via da gestão.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRADE, N. V. de. **Supervisão em Educação**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos: FENAME, 1976.

APARÍCIO, L. **Tópicos iniciais sobre Supervisão da Educação**. São Paulo, CRPE-OEA Curso para Administradores e Supervisores da Educação na América Latina, 1972.

LENHARD, R. **Fundamentos da supervisão escolar**. São Paulo: Pioneira, 1973.

PRYBYLSKI, E. **O supervisor escolar em ação**. Porto Alegre: Sagra, 1976.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica**: um modelo. Petrópolis: Vozes, 1979.

SERGIOVANNI, T. et STARRAT, R. **Novos padrões de supervisão escolar**. São Paulo: EPU, 1978

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ.**O papel do pedagogo na gestão**: possibilidades de mediação do currículo- (mimeografado)

SILVA, N.S.F.C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1987.

SOBRE O ORGANIZADOR

ELÓI MARTINS SENHORAS - Professor associado e pesquisador do Departamento de Relações Internacionais (DRI), do Programa de Especialização em Segurança Pública e Cidadania (MJ/UFRR), do Programa de MBA em Gestão de Cooperativas (OCB-RR/UFRR), do Programa de Mestrado em Geografia (PPG-GEO), do Programa de Mestrado em Sociedade e Fronteiras (PPG-SOF), do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia (PPG-DRA) e do Programa de Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduado em Economia. Graduado em Política. Especialista pós-graduado em Administração - Gestão e Estratégia de Empresas. Especialista pós-graduado em Gestão Pública. Mestre em Relações Internacionais. Mestre em Geografia - Geoeconomia e Geopolítica. Doutor em Ciências. *Post-Doc* em Ciências Jurídicas. *Visiting scholar* na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na University of Texas at Austin, na Universidad de Buenos Aires, na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México e na National Defense University. *Visiting researcher* na Escola de Administração Fazendária (ESAF), na Universidad de Belgrano (UB), na University of British Columbia e na University of California, Los Angeles. Professor do quadro de Elaboradores e Revisores do Banco Nacional de Itens (BNI) do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) e avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Professor orientador do Programa Agentes Locais de Inovação (ALI) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RR) e pesquisador do Centro de Estudos em Geopolítica e Relações Internacionais (CENEGRI). Organizador das coleções de livros Relações Internacionais e Comunicação & Políticas Públicas pela Editora da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bem como colunista do Jornal Roraima em Foco. Membro do conselho editorial da Atena Editora.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

I

L

P

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana 3

Atena Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana 3

Atena Editora
Ano 2021